Lelia Şerbănescu

COORDONATELE PSIHOLOGICE ALE ACTULUI INTERPRETATIV

Volumul 1

III 47.472

Editura Muzicală

BIBL. CENTR. UNIV
"M. EMINESCU" IASI
III 47.472

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lelia Şerbănescu

595067

COORDONATELE PSIHOLOGICE ALE ACTULUI INTERPRETATIV

Vol. 1

ALE

0 000004 95370
BCU Iasi

Editura Muzicală, 2009
Bucureşti

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Copertă şi Tehnoredactare: **Costin ASLAM**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
ŞERBĂNESCU, LELIA
Coordonatele psihologice ale actului interpretativ / Lelia Felicia Carolina Şerbănescu-Rădulescu. - Bucureşti : Editura Muzicală, 2009
2 vol.
ISBN 978-973-42-0556-1
Vol. 1. - 2009. - Bibliogr.. - ISBN 978-973-42-0557-8

159.9:781.68

© Lelia Şerbănescu
EDITURA MUZICALĂ, 2009
Editură recunoscută CNCSIS
Calea Victoriei nr. 141, sector 1, Bucureşti
Tel. Fax: (021).312.98.67
e-mail: em@edituramuzicala.ro
Toate drepturile rezervate
ISBN 978-973-42-0557-8

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

28.IUN. 2012

Prefață

Cartea de față a d-nei Lelia Şerbănescu este o lucrare ce are o organizare remarcabilă şi un conținut informativ deosebit, scrisă cu entuziasm şi un stil cald. În acelaşi timp, lucrarea prezintă un material informativ foarte bogat, într-un stil elegant.

Autoarea a reuşit să confere un interes remarcabil fiecărui capitol, în fiecare din acestea consolidându-se intercorelații legate de problemele actului interpretativ, astfel fiind realizată într-un mod remarcabil de subtil corelația artei muzicale cu psihologia.

Stilul lucrării este limpede, autoarea manifestând o ridicată competență analitică, cu precădere pentru domeniul psihologiei. De altfel, are o preferință să sublinieze latențe pentru toate domeniile ştiințelor exacte, implicate fiind în alte discipline şi reiese că pledează pentru ideea că omul alimentează psihologia conştient de rolul ei (înțelegerea inteligenței şi creativității), marcat de febrele tuturor ştiințelor pe care omul le-a creat şi dezvoltat în universul vieții moderne.

În capitolele lucrării, mai ales în capitolele III, IV şi V este implicată şi creşterea complexității evenimentelor şi naşterea a numeroase idei legate de fragilitatea oamenilor de artă, şi în general cu o creativitate oarecum diferențiată de a celorlalte categorii de personalități creatoare, prin mai mult stres, mai multe perioade de viață dure şi multă însingurare.

Sunt interesante şi paginile cu partituri muzicale şi interpretările pe care autoarea le face. Autoarea are o bibliografie bogată implicată în lucrare.

Generalitățile primelor două capitole, ca şi capitolul V, conferă lucrării implicarea filosofică a relațiilor interpretative. Partiturile de piese muzicale enunță o optică psihologico-filosofică. Printr-un cuvânt înainte, introducând momente de viață ale creatorilor şi interpreților, autoarea dă căldură textului.

Şi profilul psihologic al partiturilor muzicale este de o mare sensibilitate în interpretările muzicale, uneori fiind în fucție de diferențele consacrate vieții şi dialogului cu viața, ca un moment de tensiuni şi înțelegeri deosebite prin retragere oarecum din viață, cu tulburări implicate mereu în substanța filosofică.

În lucrarea de față, exprimările filosofice, ştiințifice şi de specialitate din conținutul capitolelor, dau dovadă că lucrarea a fost scrisă cu multă silință, lăsând să se vadă finețea de observație, spiritul enciclipedist şi aplecarea spre complicații meditative ale autoarei.

BOU NATIONAL MUSIC UNIVERSITY LIBRARY

Susține ideea cu profesionalism, o analizează cu emoție, iar prezentarea pieselor muzicale este făcută cu mare savoare, inteligent, dar şi cu spaimele introspecției, care, în arta muzicală, e mai resorbită în trăiri psihice complexe.

Trebuie felicitată pentru că a legat de psihologie mai multe domenii disciplinare pe care le-a implicat în lucrare, subliniind domeniile latente, bogate în manifestări, ale profilului uman, despre care vorbeşte cu o înțelegere profundă, care a creat cu o sensibilitate deosebită muzica, trăind într-un progres nelimitat.

Lucrarea a fost scrisă cu multă sensibilitate şi multă implicare în destinul creației şi creatorului de muzică.

Prof. univ. dr. **Ursula ŞCHIOPU**
Universitatea Bucureşti, Facultatea de Psihologie

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„COORDONATELE PSIHOLOGICE ALE ACTULUI INTERPRETATIV", Vol. 1

CAP. I *„GENERALITĂȚI PRIVIND CERCETAREA ANATOMO-FIZIOLOGICĂ ȘI PSIHOLOGICĂ A PROCESULUI INTERPRETATIV"*

1.1.Cuvânt introductiv 7
1.2.Cercetare anatomo-fiziologică:prezentare rezumativă 9
1.2.1.Sistemul nervos central 15
1.2.2.Creierul sau encefalul uman 18
1.2.3.Scheletul, articulațiile și mușchii membrului superior 32
1.3 Generalități privind cercetarea psihologică a procesului interpretativ .. 46
1.3.1.Gândirea și limbajul generale și muzicale 49
1.3.2.Imaginația și rolul său în procesul interpretativ 58
1.3.3.Afectivitatea, expresiile emoționale și activitatea artistică 62
1.3.4.Oboseala, atenția și intuiția 71

CAP. II *„PROBLEME DE PSIHOPEDAGOGIE ÎN ARTA INTERPRETATIVĂ INSTRUMENTALĂ"*

2.1. Prolegomene 75
2.2. Dezvoltarea ontogenetică și psihologia vârstelor 78
2.2.1. Aspecte specifice dezvoltării umane în primii ani de viață..... 78
2.2.1.1.Stadii atitudinale ale copilului mic: exprimarea non - verbală și verbală..... 82
2.2.1.2.Particularitățile vârstelor și activitatea educativă 85
2.2.1.3.Idei conclusive..... 104
2.2.2.Procesele de învățare și memorizare din punct de vedere psihologic..... 108
2.2.2.1. Învățarea 108
2.2.2.2. Memorizarea 123
2.3.Coordonatele cercetării psihologice în cazul copiilor cu aptitudini muzicale..... 130
2.3.1. Auzul absolut 131
2.3.2. Auzul melodic 139
2.3.3. Auzul armonic 147

BCU IAȘI - BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ - LIBRARY

CAP. III *„FORMAREA PERSONALITĂȚII ARTISTICE"*

3.1. Criterii de selecționare și calități imperios necesare afirmării personalității artistice 161
3.1.1.Răbdarea 162
3.1.2.Voința 163
3.1.3.Atenția și puterea de concentrare 165
3.1.4.Hărnicia spirituală 165
3.1.5.Viziunea sau clar-vederea muzicală 166
3.2. Componentele personalității artistice 168
3.2.1.Dispoziții și aptitudini 168
3.2.1.1. Dispozițiile 169
3.2.1.2. Aptitudinile 169
3.2.2.Inteligența și temperamentul 171
3.2.2.1.Inteligența 171
3.2.2.2.Temperamentul 180
3.2.3.Caracterul și afectivitatea: descriere 189
3.2.3.1.Caracterul 189
3.2.3.2.Afectivitatea 197
3.2.4.Reflecții generale asupra muzicalității 212
3.3. Personalitatea artistică: specific, asemănări și deosebiri raportate la tipul general de personalitate 221
3.3.1.Conceptul de personalitate și caracteristicile sale 221
3.3.1.1.Criteriile de clasificare și tipologiile personalității 224
3.3.1.2.Caracteristicile structurii de personalitate 225
3.3.1.3.Privire globală asupra personalității umane 228
3.3.2.Personalitatea artistică 235
3.3.2.1.Personalități artistice pianistice românești: Dinu Lipatti și Clara Haskil 242
3.3.2.2.Opinii ale câtorva personalități din lumea pianistică internațională 261

ANEXE

Bibliografie 273
Summary 279

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAPITOLUL I
„Generalități privind cercetarea anatomo-fiziologică şi psihologică a procesului interpretativ"

1.1. Cuvânt introductiv

MOTTO: „Cerul înstelat deasupra mea şi
legea morală în interiorul meu." (Immanuel Kant)

Nu întâmplător am ales acest motto, considerându-l ca pe un „jurământ al lui Hypocrate" al artistului. Preocupată fiind de problema omului în general şi a omului artist în special, doresc ca prin prezenta lucrare să descopăr pas cu pas misterele şi adevărul acestuia printr-o cercetare ce se doreşte deopotrivă ştiinţifică şi intuitivă. Iar pentru că arta de care mă ocup este cea muzicală şi pentru că de mulţi ani m-am dedicat artei interpretative pianistice, doresc să explorez acest domeniu cât mai vast, privind problema ca pe un demers al autocunoaşterii. Experienţa m-a învăţat că reuşita se bazează pe siguranţa realizării, ceea ce vine firesc din convingeri personale, din intuiţii, care valorează uneori mai mult decât orice cunoştinţă. Sunt deci, preocupată de felul în care cunoştinţele pătrund în interiorul uman şi se metamorfozează într-un proces unic şi ireversibil, mergând pe traseul cercetării realiste, transformate încet - prin asimilare, prelucrare şi devenire, într-un fond propriu fiecărui artist, pentru ca ulterior acesta să se exprime şi să reflecte viaţa sa interioară în propria creaţie, în propriul meşteşug.

Este deja recunoscut că ne naştem cu o zestre spirituală, fiind fiecare în parte o fărâmă de Univers, aducând cu noi ceva din misterul şi infinitul acestuia. Mă tentează, deci, să cercetez acest fond, încercând – prin profunde şi atente observaţii, să descifrez măcar un aspect al acestuia. Din acest motiv am gândit o temă atât de dificilă, pot spune labirintică, extrem de sensibilă şi recunosc, greu accesibilă. Pentru a explora zona psihicului uman, pentru a-i surprinde nuanţele atât de fine şi a le contura cât de cât într-o formă clară şi cu un sens precis, este fără îndoială un act de bravură, dar un efort cred, necesar. Este greu să faci primul pas pe un drum aparent fără sfârşit. Temerara mea decizie m-a obligat să privesc şi înspre ştiinţele exacte, realiste, cum sunt biologia, anatomia şi fiziologia umană, dar şi fenomenele fizice, calculele

matematice şi, de ce nu, astronomice, care stau la baza fiinţei umane. Fără să neglijez însă, ceea ce urmăresc eu, mă voi îndrepta ulterior spre ştiinţele abstracte, cum sunt filozofia, psihologia şi teosofia.

Ascultând îndemnul „cunoaşte-te pe tine însuţi", iau ca reper propriul meu Eu, de la care voi porni centrifug pentru obţinerea adevărului, sper cât mai exact. Merg spre un punct de vedere care să poată fi acceptat deopotrivă de mine şi de cei ce vor acorda atenţie acestui demers. Pentru că avem nevoie să fim înţeleşi în dorinţa de a fi acceptaţi, pentru a accepta viaţa şi a găsi soluţii la problemele ridicate de aceasta.

Pe scurt, acelaşi lucru era afirmat şi de către I.Kant în a sa „Critica raţiunii practice":

„Leg aceste două lucruri nemijlocit de conştiinţa existenţei mele. Primul (cerul înstelat deasupra mea) începe de la locul ce-l ocupă în lumea exterioară a simţurilor şi lărgeşte legătura în care stau înspre spaţiul imens ce cuprinde lumi peste lumi şi sisteme de sisteme înspre timpuri nemărginite ale mişcării lor periodice, ale începutului şi duratei lor. Al doilea (legea morală în mine), începe de la Eul meu invizibil, de la personalitatea mea şi mă înfăţişează într-o lume care are adevărată nemărginire, dar în care poate pătrunde numai intelectul şi de care eu mă recunosc legat printr-o conexiune universală şi necesară... Această privelişte înalţă valoarea mea ca inteligenţă"...[1]

Bine surprins! Cu mult înainte de a fi psihologia considerată o ramură de sine stătătoare, Kant făcea observaţii revoluţionare. Raporta omul la două universuri: cel vizibil şi cel invizibil, greu de cercetat şi de fixat în realitatea concretă. Toţi marii oameni au făcut referiri la aceste două lumi. M. Eminescu scria că „ochiu-nchis afară, înlăuntru se deşteaptă" („Scrisoarea a III-a"), iar Benedetto Croce afirma că „pictorul este pictor pentru că vede ceea ce altul simte numai, sau întrevede, dar nu vede". Cum şi privirea mea este cea a unui artist, acest studiu este cu atât mai greu cu cât are ca subiect artistul! Cerc peste cerc şi răsfrângeri de oglinzi , aceasta pare a fi lucrarea de faţă. Pentru că artistul ca „persoană desemnată, este o lume ce trebuie descoperită", spune B.Croce. Rămâne dar, să o descopăr şi eu încet şi sigur. Vom afla ce reprezintă psihicul artistului-interpret şi cum este el construit; adică artistul cu funcţie de echilibru între creator şi receptor, între materie şi spirit.

****

[1] Bagdasar, N. ş.a. – „Antologie filosofică", Ed.Universal Dalsi, Bucureşti 1995, pg. 423

BCU IASI - MUZICOLOGY LIBRARY

1.2. Cercetare anatomo-fiziologică: prezentare rezumativă

Problema vieții în materie a fost încă din cele mai vechi timpuri ridicată și, apropiindu-ne de zilele noastre, din ce în ce mai mult studiată. Astăzi, atât de dependenți de materie, încă realizăm că nu avem despre ea informații suficiente, continuând cercetările. Odată ce am reușit pătrunderea tainelor sale ne-am elibera de influența ei, privind-o obiectiv, ca pe o necesitate a existenței armonioase.

Ce este de fapt viața și de unde pornește ea? Plecând de la această întrebare, m-am adresat acelei ramuri a științei care are ca obiect de studiu tocmai viața și omul, știință acceptată și recunoscută în unanimitate drept temeinic fundamentată. Biologia și mai exact, anatomia și fiziologia umană s-au dedicat descoperirii omului ca fenomen în toate aspectele sale materiale.

ANATOMIA a fost definită drept știința care se ocupă cu studiul structurii ființelor umane. Aprofundând, s-a constatat complexitatea corpurilor și s-a arătat că structura este doar un aspect al acestui conglomerat. Moment în care s-a născut o altă ramură necesară clarificării detaliilor legate de fenomenele existenței corpului uman, anume: FIZIOLOGIA.[2]

„*Fiziologia*, ca știință a funcțiilor materiei vii, se ocupă cu studiul proceselor și constantelor normale ale structurilor biologice superior organizate, începând cu *celula* și agregatele celulare în diversele țesuturi și organe și sfârșind cu *organismul uman*, entitatea biologică cea mai evoluată.

Termenul de fiziologie este de origine greacă (*physis* = principiu dătător de viață; *logos* = știință) și a fost introdus în medicină de către Fernel (1542), imprimându-se din nevoia cunoașterii funcțiilor normale ale organismelor vii. Denumită și anatomia în mișcare, a abordat modul cum se desfășoară procesele vitale, factorii care le determină și mecanismele lor de întreținere.

Medicina, ca știință a vieții și a suferinței umane, a beneficiat tot mai substanțial de pe urma cunoștințelor oferite de științele fiziologice. O primă etapă a cercetărilor fiziologiei a fost cea naturalist-filosofică, inaugurată de Hipocrat din Cos (sec.V î.d.Hr.), a urmat etapa anatomică, dominată de școala galenică (Galenus, sec.II î.d.Hr.) din Roma, a cărei orientare structuralistă se sfârșește abia în epoca Renașterii. Asemănând omul cu o mașină, inima cu o

---

[2] *FIZIOLOGIA* este o ramură a biologiei care studiază funcțiile organelor și fenomenelor vieții vegetale, animale și la om. (Dicționarul Limbii Române Moderne, Ed. Academiei, București 1958, pg.306)

B.C.U. "M. EMINESCU" IAȘI

pompă şi rinichiul cu un filtru, această nouă etapă materialist mecanicistă incită la cercetări pe animale vii, punându-se bazele medicinei experimentale şi fiziologiei ştiinţifice. Progresele tehnice din secolele al XVII-lea şi al XVIII-lea crează tendinţa firească la aplicare a datelor de fizică şi chimie la procesele vitale. Secolul al XVIII-lea este dominat de aforismele lui Haller, după care anatomia face descrierea organelor şi fiziologia explică funcţiile lor. Lavoisier, descoperind că respiraţia asigură oxidaţiile tisulare, arată că la baza vieţii nu stau fenomene supranaturale, ci procese matabolice. Organismul este conceput ca un laborator chimic. Se pun astfel bazele orientării bioenergetice în fiziologie, care va cunoaşte un mare avânt în secolul următor.

Conform acestei noi concepţii, toate manifestările vitale se realizează pe seama consumului de substanţe nutritive din mediul înconjurător, cu participarea oxigenului ca factor indispensabil de combustie.

În domeniul neurofiziologiei, Sherrington (1897) introduce noţiunea de *sinapsă*, pentru a defini relaţiile de contiguitate dintre neuroni, la scurt timp după descoperirea acestora de Ramon y Cajal (1890), ca entităţi morfo-funcţionale distincte ale sistemului nervos, iar Pavlov (1904) introduce metoda reflexelor condiţionate în studiul activităţii nervoase superioare.

Deşi s-au smuls noi şi numeroase aşchii din stânca de granit a necunoscutelor materiei vii, nu se ştie încă la modul exact ce este viaţa. Explicarea unora dintre însuşirile ce caracterizează esenţa vieţii nu este încă satisfăcătoare. Viaţa este modul de existenţă al corpurilor albuminoide prevăzute cu capacitatea de autoreînnoire continuă a elementelor chimice ale acestora. Punând accentul pe mişcare şi reînnoire, această definiţie conţine prima trăsătură de esenţă a fenomenelor vieţii, metabolismul. Ulterior, odată cu dezvoltarea şi perfecţionarea tehnicilor de biologie şi fiziologie celulară, accesul către caracteristicile esenţiale ale vieţii a fost facilitat. Au fost considerate ca trăsături definitorii ale vieţii autoreproducerea, creşterea şi adaptarea. Aceste proprietăţi depind de programul genetic propriu fiecărui organism şi de influenţa factorilor de mediu. Bioenergeticienii consideră că materia vie se opune tendinţei de destructurare şi disipare a energiei exercitată de mediu.

Viaţa poate fi considerată ca o formă de mişcare a materiei, rezultată prin evoluţie sub influenţa selecţiei naturale şi caracterizată prin metabolism, autoreglare şi adaptare la condiţiile variabile ale mediului extern şi/sau intern. La baza sa stau procese fizico-chimice şi biologice de o complexitate deosebită, insuficient cunoscute deocamdată. De un credit crescând se bucură teoriile evoluţiei chimice (Oparin, 1924; Haldane, 1926), conform cărora viaţa a apărut şi evoluat în apa oceanelor în urma acţiunii energiilor înalte solare asupra pământului abiotic şi atmosferei primare. Majoritatea autorilor consideră că viaţa are la bază reacţii biochimice înalt diferenţiate, generatoare

de creştere, auto-reproducere şi realizare a diverselor forme de activitate specifică materiei vii...".[3]

Ascultând glasul specialistului, nu-mi rămâne decât să fac unele adăugiri cu intenţia de a sublinia strânsa legătură a acestor ştiinţe cu cea muzicală.

S-a considerat mai sus că medicina este „ştiinţa vieţii şi a suferinţei umane", fapt care o aduce foarte aproape de arta muzicală. Dacă pentru medicină ştiinţele fiziologice au însemnat substanţiale beneficii, oferind noi cunoştinţe, înseamnă că va putea oferi beneficii şi dezvoltării ştiinţei muzicale. Febra căutării unui răspuns pentru întrebarea „Ce este viaţa?" apropie aceste domenii, fără ca vreuna dintre ele să dea încă un răspuns satisfăcător acestei probleme. Avem însă un punct de plecare comun: **celula**, prima formă de organizare a materiei vii. Şi aici convenim că şi sunetul este deci, materie vie!

De la această celulă va porni întreaga realitate, motiv pentru care voi încerca să o definesc în următoarele rânduri.

Formula universal acceptată este cea care demonstrează că pornind de la micro spre macro, de la unic spre multiplu, de la simplu spre complex, întâlnim peste tot această structură. Celula reprezintă cel mai simplu nivel de organizare a materiei vii, la care apare prima oară cea mai importantă caracteristică, adică acea capacitate de autoreproducere. Sub acest nivel se află structurile subcelulare (organite) - sau, în cazul muzicii: sunetele disparate - alcătuite din macromolecule organice, formate, la rândul lor, din elemente chimice, aceleaşi pentru materia vie ca şi pentru cea lipsită de viaţă. Referindu-mă strict la aspectul medical, organismul uman este format din aproximativ $1x10^{17}$ celule, grupate în numeroase tipuri şi subtipuri. Fiecare tip de celulă este rezultatul exprimării preferenţiale a acelor gene din genomul celular comun care se leagă de funcţia sa specializată. [Pot afirma că în acelaşi fel se poate caracteriza celula muzicală, ţinând de exprimarea preferenţială a compozitorului raportat la baza sonoră comună şi care ţine cont de funcţia sa în contextul sonor.] Celulele, de unul sau mai multe tipuri, împreună cu produşii lor formează ţesuturi. Ţesuturile, integrate în moduri specifice, formează organe. Treapta de integrare şi mai elaborată este reprezentată de tracturi şi sisteme, care realizează funcţii şi mai complexe, înalt integrate. Treapta finală de organizare pe plan biologic este reprezentată de organismul întreg. Acesta poate fi privit ca un vast agregat format din miliarde de unităţi celulare semiautonome. În acelaşi fel putem considera şi creaţia muzicală.

În organismul viu se descrie prezenţa a două categorii de elemente chimice: elementele plastice, sau macroelementele, ce se află în cantităţi

---

[3] *Prof.Dr. HĂULICĂ,I.* – „Fiziologie umană" pg. 21-25 (ediţia a II-a, Ed. Medicală, Bucureşti 1999)

relativ mari şi contribuie semnificativ la constituirea structurilor vii; microelementele, oligoelementele sau infinitele celulare care sunt prezente în cantităţi extrem de reduse, adesea sub formă de urme.

Macroelementele celulare: aproximativ 95% din greutatea organismului este reprezentată de carbon, oxigen, hidrogen şi azot, ce realizează structurile ternare şi cuaternare caracteristice materiei vii dezvoltate pe planeta noastră.

Oligoelementele celulare reprezintă mai puţin de 0,1% din greutatea organismului; aceste elemente joacă un rol esenţial în desfăşurarea unor procese vitale.

Elementele chimice mai sus enumerate se combină complex, formând substanţele organice caracteristice materiei vii. Organismul uman adult este format din apă (60%), proteine (15%), lipide (14%), glucide (15%) şi săruri minerale (5%).

Există două tipuri de celule:

1) eucariote (celule cu nucleu), care intră în alcătuirea tuturor plantelor şi animalelor;

2) procariote (celule fără nucleu), care sunt bacterii.

Atât eucariotele cât şi procariotele sunt învelite de membrana plasmatică. Toate celulele sunt delimitate la periferie de membrana celulară. Plasmalema menţine compartimentul intracelular diferit de mediul înconjurător, de aceea fără ea viaţa celulară este imposibilă.

Plasmalema este un filtru extrem de selectiv care menţine de o parte şi de cealaltă concentraţii inegale ale ionilor, permite substanţelor nutritive să pătrundă în celulă şi substanţelor neutilizabile să părăsească celula.

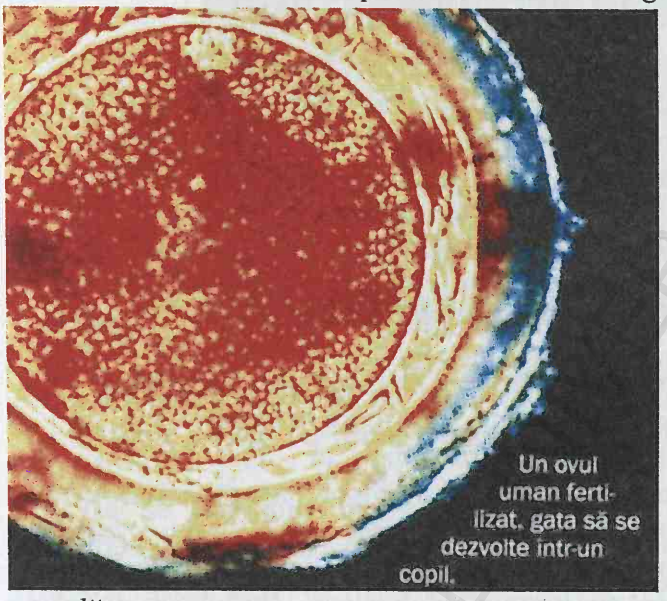
Pe versantul intern al membranei celulare există ataşate proteine care alcătuiesc o structură denumită citoschelet. Funcţia citoscheletului este de a menţine forma membranei celulare.

Există două celule germinative care participă la formarea embrionului uman. Aparatul genetic exercită funcţia de a menţine şi transmite generaţiei următoare caracterele ereditare. Sediul acestuia este nucleul celular din faza de zigot, care se află în tot atâtea còpii câte celule sunt în faza de adult. Materialul genetic sau acizii nucleici sunt: pentru marea majoritate a celulelor, acidul dezoxiribonucleic (ADN) şi numai pentru unele virusuri, acidul ribonucleic (ARN).

Care este dar, funcţia ADN-ului? Combinaţiile multiple în care bazele nucleice sunt distribuite conferă caracterul de specie al ADN respectiv, reprezentând, prin stabilitatea lor, codul genetic. În fiecare moleculă de ADN există mai multe unităţi funcţionale – genele. În ADN se înmagazinează şi se păstrează totalitatea informaţiei genetice, prin complexitatea moleculară a acizilor nucleici şi prin lunga secvenţă nucleotidică. Acesta se numeşte mesaj genetic şi este diferit de la specie la specie şi de la un individ la altul. Prin

distribuția liniară într-un anumit fel a unităților nucleotidice, asemănătoare succesiunii cuvintelor dintr-un cod, se realizează transmiterea mesajului genetic. Codul genetic este universal şi acționează prin biosinteză enzimatică replicativă (de copiere).

La formarea embrionului uman participă deci, două celule germinative eucariote. După ce cei doi nuclei s-au unit, oul format (zigotul) intră în diviziune, având loc astfel prima diviziune de segmentare, care caracterizează ontogeneza. Segmentarea este socotită ca începutul dezvoltării noului organism. Prima segmentare este verticală, al doilea plan de segmentare este tot vertical, perpendicular pe primul, al treilea este perpendicular pe primele două, după care urmează mai multe planuri de segmentare verticale şi orizontale, oul luând aspect de mură; este primul stadiu de dezvoltare, denumit *morulă*.


Un ovul uman fertilizat, gata să se dezvolte într-un copil.

Al doilea stadiu de dezvoltare este stadiul de *blastulă*, când în mijlocul maselor de blastomere apare o cavitate. După stadiul de blastulă urmează cel de *gastrulă*, când segmentarea este considerată terminată şi blastomerele se diferențiază, formând cele trei tipuri embrionare din care se vor forma organele definitive ale corpului uman. Stadiul final al gastrulării este *nerulația*, în care iau naştere organele axiale ale embrionului: tubul neural, coarda dorsală şi sacii mezodermici.

Embrionul uman are o formă discoidală în primele trei săptămâni, după care ia forma curbă, prin încovoierea extremităților sale.

La 30 de zile embrionul are o lungime de 8 mm, este puternic incurbat, iar creierul său prezintă deja trei vezicule cerebrale, fosetele olfactive, veziculele optice şi *veziculele acustice.* Arcurile branhiale sunt bine dezvoltate, inima este proeminentă, iar membranele sunt sub formă de muguri.

La 2 luni embrionul are o lungime de 2 cm şi convexitatea sa începe să dispară. Capul este mult mai mare decât trunchiul, începe organizarea feţei, formându-se buzele şi bărbia, gura se separă de fosele nazale, iar nasul este format şi de asemenea *este format şi conductul auditiv extern.* Ficatul este bine reprezentat, iar *la mâini apar degetele.* Ca o paranteză, s-ar putea spune că acesta este momentul care hotărăşte forma viitorului om şi dacă acesta va avea calităţile psiho-fizice pentru a urma un drum în arta muzicală instrumentală. La acestea rămân de adăugat factorii de mediu, educativi şi bineînţeles forţa destinului.

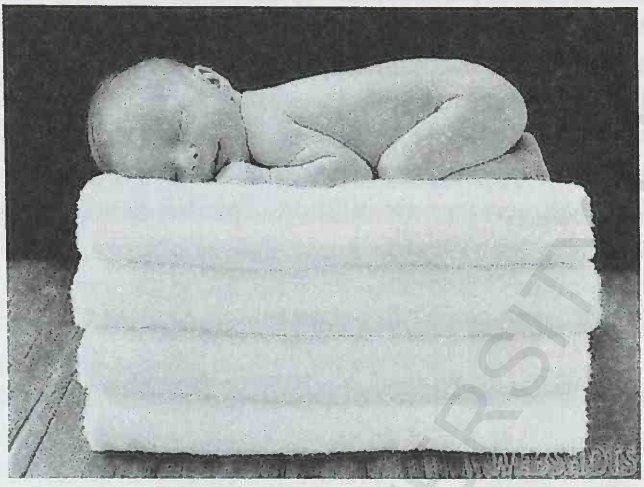
Revenind: *La 3 luni* embrionul, de la vârful capului (*vertex*) până la rădăcina coloanei vertebrale (*coccis*) are o lungime de 9 cm şi îşi pierde complet curbura, apar pleoapele care sunt lipite între ele, se dezvoltă gâtul, *la degete se formează unghii* şi se defineşte genul.

Ceea ce este interesant este felul în care, pornind de la o celulă, se dezvoltă un întreg agregat atât de vast şi greu definibil cum este fiinţa umană.

Momentul întâlnirii celor doi nuclei ce alcătuiesc zigotul este descris ca o adevărată explozie în interiorul oului, toate elementele dispersându-se într-o dezordine totală, acest stadiu fiind analog stadiului de nebuloasă din care s-a format sistemul nostru solar. Imediat începe ordonarea capitalului genetic, prin împerecherea cromozomilor omologi, unul de la mamă şi celălalt de la tată, după care porneşte segmentarea deja descrisă.

Câtă precizie, câtă ştiinţă! Ce energie mirifică face posibilă această viaţă? Pornind de la faza de ou, trecând prin cea de embrion în primele 2 luni

de viață internă și de fetus în următoarele până la 9 luni, urmând zile, luni și ani de viață externă pentru a ajunge OM...



Concluzii: Am văzut că printre primele organe pe care și le formează embrionul uman este creierul. Voi analiza felul în care toate componentele agregatului uman sunt coordonate de acest minunat și misterios organ. Este deci, momentul potrivit să pornesc în dezvăluirea misterului gândirii și simțirii omenești deopotrivă, apelând la ajutorul pe care îl aduce cercetarea anatomică, dar și cea psihologică, fapt ce mă va ajuta prin labirintul descoperirii acestei unice creații, atât de fragile și de independente, care se numește **ființa umană**.

1.2.1. Sistemul nervos central

Substratul neurofiziologic al activității psihice este activitatea cerebrală prin care se reflectă realitatea obiectivă. Activitatea cerebrală apare și se dezvoltă în procesul interacțiunii organismului cu mediul înconjurător, care condiționează perfecționarea onto- și filogenetică a sistemului nervos. Acesta din urmă este alcătuit dintr-o porțiune centrală, aflată în cutia craniană și coloana vertebrală, și o porțiune periferică prin care se stabilesc conexiuni cu toate organele și țesuturile organismului.

Celula nervoasă sau neuronul reprezintă unitatea structurală și funcțională a sistemului nervos. Este alcătuit dintr-un corp celular numit soma sau pericarion, și din prelungirile sale: axonul sau cilindrax (prelungire unică) și dendritele (prelungiri multiple). Neuronii constituie substanța cenușie a

creierului şi măduvei spinării, iar prelungirile lor – substanța albă. În măduva spinării substanța cenuşie se găseşte în partea centrală, iar în scoarța cerebrală sau cerebeloasă se află la suprafață.

Neuronul senzitiv transmite informațiile de la periferie către axul central al sistemului nervos. Corpul său celular, de formă rotundă sau ovoidală, se află în ganglionul spinal.

Neuronul motor periferic transmite impulsurile nervoase care produc contracțiile voluntare şi involuntare ale muşchilor scheletici.Corpul său celular se găseşte în coarnele anterioare ale măduvei spinării şi are o formă poliedrică.

Corpul neuronului are un diametru care variază între 5μ şi 120μ, fiind alcătuit din citoplasmă (substanță apoasă sau gelatinoasă care formează aproape tot interiorul celulei) în interiorul căreia se află nucleul sau *nucleolul* său. Colorarea celulei cu substanțe bazice anilinice pune în evidență substanța cromatofilă a lui Nissl sub forma unor granule de diferite dimensiuni. Gh. Marinescu în lucrarea sa „La cellule nerveuse" apărută la Paris în anul

1909, a arătat că dispoziția și structura substanței cromatofile depinde de starea funcțională a sistemului nervos central.

Conexiunea funcțională dintre neuroni se numește *sinapsă*. Sinapsa asigură conducerea excitației de-a lungul lanțurilor neuronale într-un singur sens: de la axonul neuronului spre corpul celular (*contacte axosomatice*) sau dendritele neuronului următor (*contacte axodendritice*). La capătul terminal al fibrelor unor axoni se găsesc mici umflături denumite butoni sinaptici, care intră în raporturi de contiguitate cu alte celule nervoase.

Conducerea excitației în lanțurile neuronale se face fie divergent – o fibră presinaptică se împarte în mai multe ramuri, care intră în contact cu câte un alt neuron, fie convergent – fiecare neuron postsinaptic primește impulsuri de la mai multe fibre presinaptice. După Lorente de Nó, circuitele celor două tipuri fundamentale de conexiune neuronale sunt:

1) lanțul multiplu – în care are loc activarea unor lanțuri paralele de neuroni intermediari de-a lungul colateralelor;

2) lanțul închis – în care ramurile colaterale asigură reverberația impulsurilor cu întreținerea excitației centrale.

Din punct de vedere electric, impulsul nervos reprezintă o modificare de potențial care se propagă de-a lungul membranei fibrei nervoase. Transmiterea excitației de la nerv la mușchi, precum și în sistemul nervos vegetativ, se face prin eliberarea unor substanțe denumite mediatori chimici: acetilcolina și noradrenalina. Neuronii colinergici (*co*) eliberează acetilcolina, iar neuronii adrenergici (*adr*) eliberează noradrenalina la capătul terminal al axonului. Organele efectoare (mușchi, glande) posedă receptori chimici sensibili la acțiunea mediatorilor.

Receptorii sunt terminații senzitive specializate, care se găsesc la periferia sistemului nervos, în organele de simț. Rolul lor este de transformare a energiei fizice sau chimice în proces de excitație nervoasă, care se propagă de-a lungul fibrelor aferente către sistemul nervos central. Proprietățile fundamentale ale receptorilor sunt: sensibilitatea, selectivitatea și adaptabilitatea.

Măduva spinării îndeplinește două funcții:

1) funcția de conducere;

2) funcția reflexă.

Tot măduva spinării transmite impulsurile aferente de la suprafețele receptoare către encefal și pe cele eferente, de la etajele superioare către organele efectoare (mușchi, glande).

Fibrele nervoase care alcătuiesc rădăcinile senzitive se grupează în partea posterioară a măduvei, iar cele motorii, în partea anterioară. La diferite niveluri ale măduvei spinării (cervical, dorsal, lombar, sacrat) fac sinapsa neuronii căilor aferente cu cei ai căilor eferente ale reflexelor segmentare motorii (extensiune, flexiune) sau vegetative (vasomotricitatea). Funcția

reflexă a măduvei se află sub controlul centrilor nervoşi superiori. Actul reflex elementar constă din răspunsul motor, secretor sau vasomotor declanşat prin stimularea unei căi senzitive. Stimulul adecvat al acestui reflex este întinderea receptorilor kinestezici, iar răspunsul reflex constă în contracţia muşchilor.

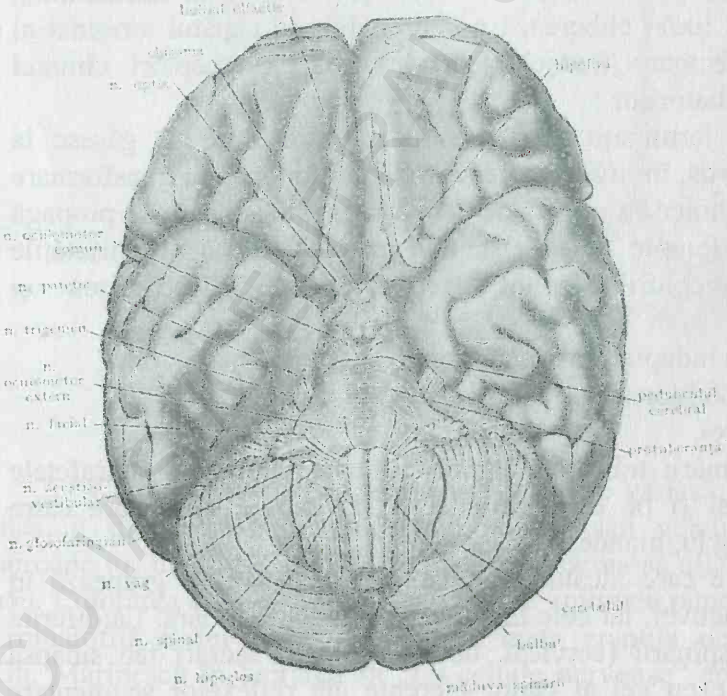
Cel mai simplu arc reflex cuprinde doi neuroni: senzitiv şi motor, iar majoritatea arcurilor reflexe includ numeroşi neuroni intermediari.

Sistemul nervos vegetativ asigură reglarea reflexă a activităţii viscerelor (organelor interne) şi glandelor. Acţionând prin mediatori chimici, neuronii vegetativi pot produce excitaţia sau inhibiţia organelor pe care le inervează (accelerarea sau rărirea bătăilor inimii, contracţia sau relaxarea musculaturii arteriolelor, a bronhiilor, secreţia salivară, gastrică etc.).

Dezvoltarea filogenetică a sistemului nervos se caracterizează prin encefalizare, adică dezvoltarea regiunii superioare a sistemului nervos cu rol de integrare şi de coordonare a activităţii tuturor organelor şi sistemelor. Odată cu apariţia cortexului cerebral are loc corticalizarea funcţiilor.

1.2.2. CREIERUL sau Encefalul uman

Aşezat în cutia craniană, este format din *emisferele cerebrale*, *cerebel* şi *trunchiul cerebral*.



Trunchiul cerebral este alcătuit din bulb – care continuă măduva spinării , protuberanţă şi mezencefal. Prin trunchiul cerebral trec marile căi ascendente şi descendente; aici îşi au originea nervii cranieni: oculomotor comun, patetic, trigemen, oculomotor extern, facial, acustico-vestibular, glosofaringian, vag, spinal şi hipoglos. Trunchiul cerebral

constituie un nivel de coordonare şi integrare reflexă a unor funcţii importante, cum ar fi: respiraţia, deglutiţia, componente ale fonaţiei, activitatea inimii şi a aparatului digestiv, echilibrul şi tonusul muscular, întreţinerea stării de veghe etc.

Cerebelul, conectat direct cu măduva spinării şi trunchiul cerebral, participă la reglarea echilibrului şi a tonusului muscular, iar prin conexiunile indirecte cu scoarţa cerebrală asigură ajustarea fină a mişcărilor voluntare. Cerebelul joacă un rol important în reglarea unor funcţii vegetative ca respiraţia şi vasomotricitatea.

Între mezencefal şi scoarţa cerebrală se găsesc numeroase formaţii nervoase, care participă la integrarea superioară a unor importante funcţii ca sensibilitatea, tonusul muscular, reglarea neuroendocrină, reglarea termică, coordonarea activităţii viscerelor, circulaţia sângelui etc.

Talamusul reprezintă staţia de legătură a căilor senzitive, iar *hipotalamusul* integrează funcţiile vegetative şi endocrine. Corpii striaţi (*putamen* şi *pallidum*) joacă un rol important în reglarea tonusului muscular.

Hipotalamusul coordonează funcţiile viscerale şi participă la integrarea neuro-hormonală prin reglarea hipofizei, glandă cu secreţie internă, care, pe cale sanguină, influenţează acţiunea tuturor celorlalte glande endocrine. În mecanismele adaptative, interacţiunea dintre hipotalamus, sistemul talamo-cortical şi circuitul limbicomezencefalic asigură componenta emoţională şi tonigenă a actelor comportamentale ale animalelor superioare. La om, aceste interrelaţii au un caracter mult mai complex, considerând aici rolul pe care îl joacă limbajul sau conştiinţa.

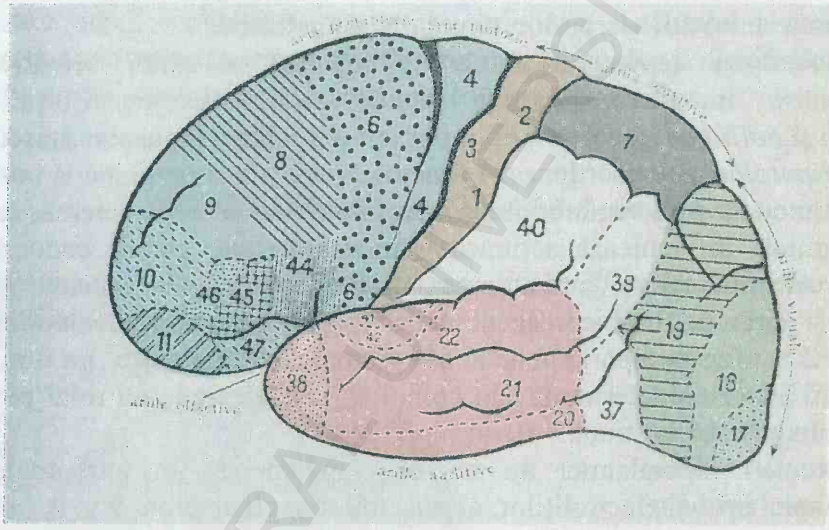
Nucleii hipotalamici au un rol fundamental în termoreglare, în metabolismul apei şi electroliţilor, al grăsimilor şi glucidelor.

Glandele endocrine, prin hormonii lor, reglează creşterea, dezvoltarea şi funcţionarea anumitor ţesuturi şi viteza proceselor metabolice. *Influenţate direct de sistemul nervos, glandele endocrine modifică la rândul lor activitatea centrilor nervoşi.* Acţiunile fundamentale ale hormonilor constau printre altele în controlul comportamentului instinctiv şi în menţinerea echilibrului mediului intern.

Formaţia reticulară este un sistem neuronal situat de-a lungul trunchiului cerebral şi în talamus, cu rolul fundamental de a intensifica sau reduce starea de activitate a majorităţii regiunilor cerebrale. Prin influenţele sale ascendente, formaţia reticulară reglează tonusul cerebral, echilibrul veghe-somn şi participă la mecanismele neurofiziologice care stau la baza atenţiei, emoţiilor şi formării conexiunilor temporare. Prin influenţele descendente, modifică recepţia şi transmisia senzorială, precum şi activitatea motorie fazică sau tonică. Ştimularea oricărei modalităţi senzoriale este însoţită de activarea generalizată a creierului, datorită conexiunilor dintre colateralele căilor aferente specifice cu neuronii formaţiei reticulare. Prin intermediul căilor

cortico-reticulare, cortexul cerebral exercită o influență stimulatoare asupra neuronilor reticulari.

Cortexul cerebral este porțiunea cea mai evoluată a sistemului nervos. Apărută mai târziu în scara animală, scoarța cerebrală are aspect rudimentar la batraciene şi reptile, îndeplinind funcții olfactive. Dezvoltarea sa progresivă constă în mărirea suprafeței (care formează numeroase pliuri - dând naştere *circumvoluțiilor*) şi în dispunerea celulelor în mai multe straturi. Cortexul cerebral integrează structurile funcționale care asigură adaptarea fină la mediu, ajungând la om până la formele superioare ale activității psihice: conştiința, limbajul (a se consulta DVD-ul din volumul 2, imaginea 3: „*Despre emisferele cerebrale*").

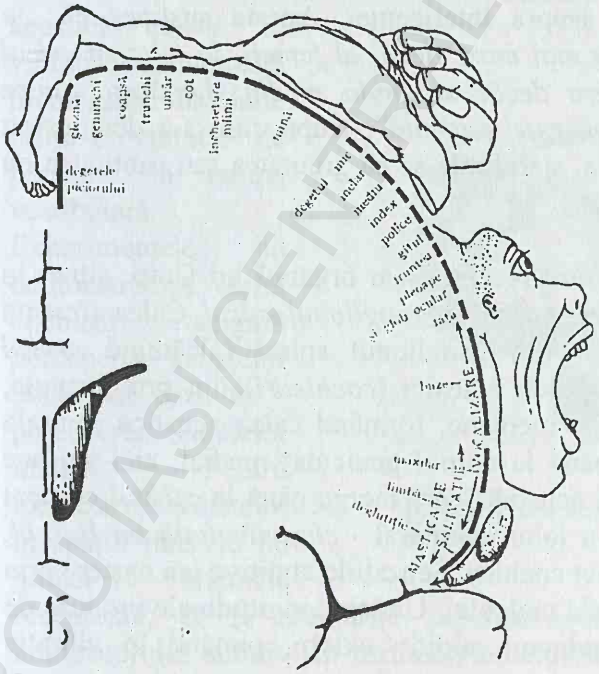


În exterior, creierul uman prezintă câteva şanțuri adânci numite *scizuri* sau fisuri, care împart scoarța cerebrală într-un număr de lobi, denumiți: frontal, parietal, temporal şi occipital (după oasele craniului care îi acoperă). Lobii se împart şi ei în circumvoluții sau girusuri.

Structura intimă a cortexului cerebral se caracterizează printr-o mare varietate a aspectului şi dispoziției neuronilor. Dispuse în 6 straturi (I. Molecular, II. Granular extern, III. Piramidal extern, IV. Granular intern, V. Piramidal intern, VI. Fusiform), *celulele nervoase de un tip sau altul predomină în anumite regiuni, ceea ce determină o diferențiere neuronală între ariile scoarței cerebrale.* Cea mai acceptată clasificare este cea a lui K.Brodmann în lucrarea „Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde" apărută la Leipzig în 1909, care a deosebit 50 de câmpuri sau arii citoarhitectonice. Câmpurile senzoriale sunt mai bogate în celule granulare, câmpurile analizatorului motor sunt mai bogate în celule piramidale.

Scoarța cerebrală este un sistem funcțional unitar, compus din lanțuri verticale de neuroni, astfel încât nu se pot atribui funcții specifice vreunui strat în ceea ce privește recepția, asocierea sau proiecția efectoare. Impulsurile care vin pe căile aferente se propagă la neuronii din stratul IV, care posedă colaterale foarte numeroase, stabilind conexiuni atât cu straturile superficiale cât și cu cele profunde. *Un stimul unic dă naștere la numeroase impulsuri nervoase* (ceea ce caracterizează activitatea pianistului), care se răspândesc de-a lungul lanțurilor neuronale, iar pentru descărcarea unei celule este nevoie de sumația excitației mai multor sinapse, ceea ce asigură transmiterea selectivă a impulsurilor nervoase prin anumite căi. Conexiunile multilaterale în lanțuri închise (circuite reverberante) explică autoîntreținerea excitației în anumite structuri funcționale; circulația impulsurilor nervoase în lanțuri închise și sumarea excitațiilor sinaptice joacă un rol important în formarea conexiunilor temporare și în mecanismul memoriei recente. Localizarea funcțiilor în cortexul cerebral indică rolul diferențiat pe care îl au diverse regiuni corticale în elaborarea sensibilității sau motricității. În alcătuirea diferitelor structuri funcționale intră atât ariile de proiecție ale căilor aferente (optice, acustice, tactile, kinestezice, olfactive și gustative), cât și ariile de asociație și ariile motorii somatice și vegetative.

Pe baza cercetărilor efectuate în cursul operațiilor neurochirurgicale, W.Penfield a stabilit reprezentarea funcțiilor motorii în cortexul uman (din lucrarea „The cerebral cortex of man" de W.Penfield și T.Rasmussen, New York, 1950). Diferitele părți ale corpului sunt inegal reprezentate, astfel încât mâna, în special degetul mare, precum și regiunile legate de vorbire ocupă o suprafață mai mare decât toate celelalte.



Localizarea funcțiilor motorii în cortexul cerebral
(După Penfield și Rasmussen, din Brazier III, p. 111)

Cercetătorii au stabilit și diferențe de greutate și activitate între creierul celor două sexe. Astfel, deși creierul feminin are cu 100 de grame mai puțin comparativ cu cel masculin, este mult mai activ.

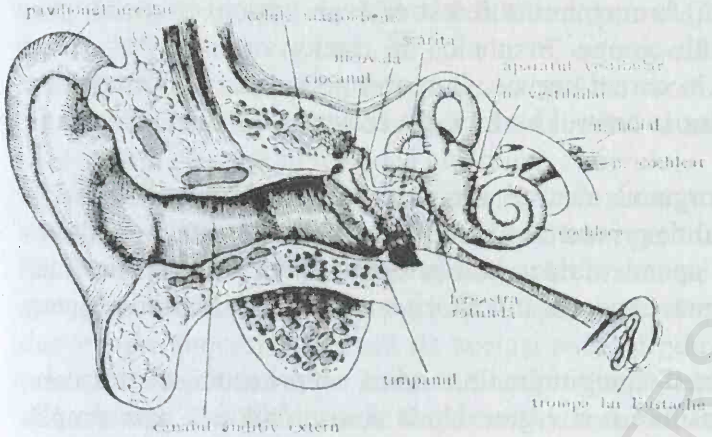
În anii 1990, grație tehnologiei moderne, s-a putut studia amănunțit activitatea creierului, stabilindu-se că diferențele constau în felul în care lucrează acesta. La Universitatea din Pennsylvania s-a efectuat în anul 2000 un studiu la care au participat 61 de voluntari (din care 24 erau femei). Respectivii au fost rugați ca în timpul analizei să nu se gândească la nimic. Fiecăruia i-a fost injectată glucoză radioactivă, care însă degajă radiații numai în zonele active ale creierului. Concluzia a fost că atunci când bărbații nu se gândesc la nimic acționează la ei partea posterioară a creierului, cea responsabilă cu instinctele războinice, cu agresivitatea, în timp ce la femei acționează o parte mai nouă din punct de vedere al evoluției, anume cea responsabilă cu compunerea cuvintelor. Femeile au deci, un avantaj evident în ceea ce privește exprimarea verbală, fiindu-le mai ușor să învețe o limbă străină, procentul de bolnavi de dislexie sau disgrafie fiind mai ridicat în cazul bărbaților (75% din cazuri). Pentru exprimare bărbații își folosesc doar partea stângă a creierului, cea responsabilă cu logica, în timp ce femeile își utilizează simultan ambele emisfere ale creierului. Aceasta este explicația pentru capacitatea acestora de a face mai multe lucruri în același timp. Tot această capacitate explică și intuiția specific feminină, totodată ele fiind mai bune observatoare ale detaliilor, în timp ce bărbații se opresc la imaginea "în mare". Totuși, în ceea ce privește orientarea în spațiu, bărbații sunt net avantajați.

Aceste descoperiri au răsturnat opiniile profesorului Paul Bruque, specialist în neuro-chirurgie din secolul al XIX-lea, care a fost autorul primului articol referitor la diferența dintre mărimea creierului feminin și cel masculin, cu implicațiile sale asupra inteligenței. Acesta susținea că „*în general, creierul bărbatului este mai mare decât al femeii, la fel cum cel al unui om talentat este mai mare decât al unuia mediu...Legătura dintre mărimea creierului și inteligență este evidentă*". După cum s-a demonstrat ulterior, acesta nu a avut dreptate, stabilindu-se că greutatea sau cantitatea nu este sinonimă calității!

Analizatorul auditiv își are receptorii în organul lui Corti, situat în melc *(cochlea)*, iar primul neuron senzitiv, în *ganglionul spiral*. Calea aferentă se continuă cu axonii celulelor din ganglionul spiral (alcătuind *nervul cochlear*), care fac sinapsa în nucleii acustici (*cochleari*) din protuberanță, apoi trec de partea opusă a liniei mediane, formând calea acustică centrală (grupată în lemniscul lateral), până la corpul geniculat medial; aici se face sinapsa cu ultimul neuron al căii acustice, care merge până la capătul cortical al analizatorului acustic, situat în lobul temporal - *circumvoluția lui Heschl*, unde se proiectează punct cu punct cochlea. Senzațiile auditive iau naștere prin stimularea organelor receptoare ale melcului. Undele longitudinale produse de vibrația aerului pătrund în conductul auditiv extern, punând în vibrație

timpanul; acesta, la rândul său, prin intermediul unui sistem de oase mici (*ciocanul, nicovala, scărița*), transmite cochleei modificările de presiune.

Melcul este constituit dintr-un canal cilindric încolăcit în jurul unui ax. Canalul este împărțit printr-un perete transversal osos – lama spirală, care, împreună cu membrana bazilară și membrana vestibulară, delimitează 3 conducte: canalul cochlear, rampa timpanică și rampa vestibulară.

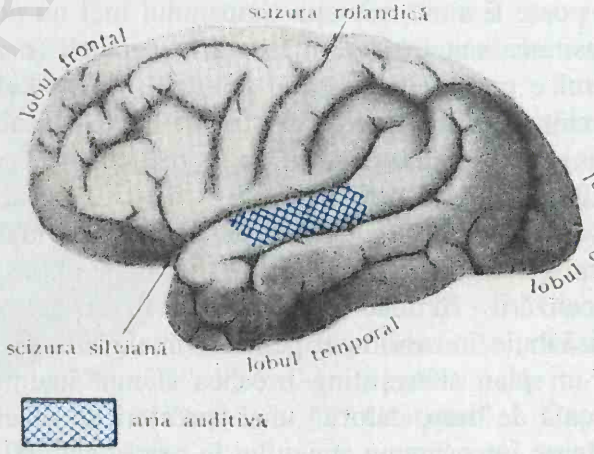


Urechea
(După Bekesy și Rosenblith, din Field I, p. 566)

Organul lui Corti se găsește pe fața superioară a membranei bazilare. El se întinde, sub formă de spirală, de la baza până la vârful melcului și e alcătuit dintr-un sistem de susținere și celulele auditive propriu-zise.

Undele sonore, transmise prin lichidul urechii interne, sunt transformate în impulsuri nervoase. Una dintre verigile procesului de excitație acustică constă în vibrația comunicată membranei bazilare, printr-o vibrație de presiune în rampa vestibulară.

Experimentele au demonstrat că vârful cochleei asigură perceperea sunetelor joase, iar baza ei – perceperea sunetelor înalte. Pentru localizarea sunetelor în spațiu intervin nu numai organele receptoare, ci și nivelurile superioare ale analizatorului auditiv. În rezumat: sunetul sau excitantul sonor este cules din aer de către



Localizarea corticală a auzului
(După Ruch, p. 540)

pavilionul urechii şi conductul auditiv. Concentrat şi întărit de aceste organe, sunetul ajunge la membrana timpanică pe care o pune în mişcare, adică o face să vibreze. Aceste vibraţii ale timpanului se transmit prin cele trei oscioare (ciocan, nicovală şi scăriţă) la membrana ferestrei ovale (micul timpan), prin intermediul căreia sunetul ajunge în melc. În melc, organul lui Corti transformă undele sonore în curent nervos. Curentul nervos astfel format este transportat pe calea nervilor la centrul auditiv din creier, unde devine senzaţie de auz.

Deci: melcul cu organul auzului din interiorul lui şi cu firişoarele nervoase formează aparatul de prindere sau recepţie sonoră. O distrugere dintr-o cauză oarecare a acestui aparat va duce la o surditate gravă, numită surditate de recepţie. Exemplul cel mai cunoscut din istoria muzicii rămâne Ludwig van Beethoven.

Undele sonore sunt longitudinale, adică reprezintă o mişcare moleculară în direcţia transmiterii energiei. Unda sinusoidală cea mai simplă prezintă o frecvenţă care determină înălţimea sunetului, o amplitudine care se exprimă prin intensitatea sunetului, precum şi un număr de armonici care au drept rezultat calitatea sau timbrul sunetului. Ultima particularitate permite să distingem între ele diverse instrumente sau voci omeneşti, care emit sunete cu intensităţi şi frecvenţe fundamentale egale. Deosebirea dintre sunetele muzicale şi zgomote constă în periodicitatea şi regularitatea cu care se repetă undele sonore muzicale. Zgomotele reprezintă vibraţii neperiodice.

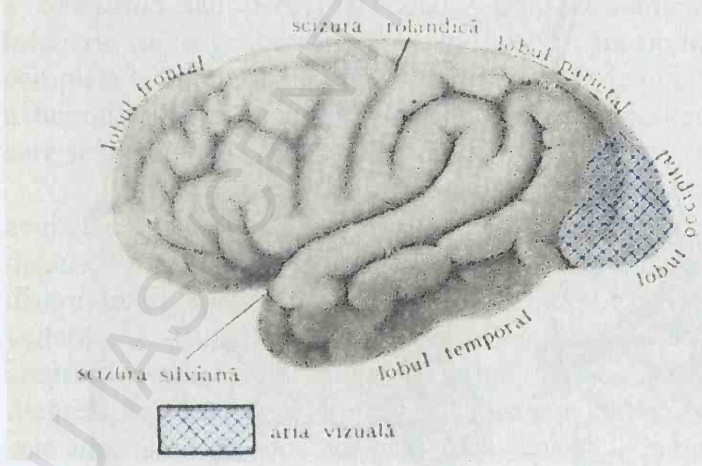
Intensitatea sunetelor este o particularitate de o mare importanţă pentru elaborarea senzaţiilor acustice. Urechea umană este foarte sensibilă, ea putând auzi sunete extrem de slabe (când urechea e stimulată cu cel mai slab sunet care poate fi auzit, vibraţia timpanului nici nu poate fi văzută la microscop). Intensitatea sunetelor se măsoară în decibeli (o zecime dintr-un bel). Cu cât sunetul e mai intens, cu atât numărul de decibeli este mai mare (de la 0 la aproximativ 130 db.). S-au stabilit diverse scale auditive, în care se arată nivelul de intensitate pentru diferite sunete sau zgomote. Vorbirea şoptită are cam 20 db., conversaţia normală cam 50 – 70 db., un avion pe sol are cam 120 db. (cifrele variind şi în funcţie de distanţa faţă de sursa sonoră. În sensul acesta, s-a demonstrat printr-un experiment expus de Boring - privitor la indici ai localizării - că undele sonore care vin din faţa ascultătorului în plan median se distribuie în mod egal pentru ambele urechi, pe când undele care provin dintr-un plan stâng ating urechea stângă înaintea celei drepte, iar această diferenţă de timp, datorită unei aprecieri de nivel central, se traduce printr-o mai mare intensitate a sunetului în partea stângă). Când nivelul de intensitate atinge 130 db., sunetele devin dureroase. Unele tonuri au o frecvenţă atât de ridicată încât nu le putem auzi indiferent de intensitatea lor, ori au o frecvenţă atât de joasă încât nu mai sunt percepute drept sunete, ci drept vibraţii (exemplul telefonului mobil). Cea mai înaltă frecvenţă care poate fi auzită de

om este de aproximativ 20 000 cicli pe secundă, iar cea mai joasă e de 20 c/s. Persoanele mai vârstnice aud mai greu tonurile înalte şi, în genere, adulţii aud dificil tonurile de peste 12 000 – 15 000 c/s. Cele mai clar percepute sunt sunetele cu frecvenţe de 500 – 4 000 c/s (primele, sunete foarte importante pentru perceperea vorbirii). În concluzie, *aria audibilităţii la om ţine de cele două particularităţi: frecvenţa şi intensitatea sunetelor.*

Animalele aud mai bine decât omul sunete cu frecvenţe înalte. Diferenţele constau în forma şi alcătuirea creierului.

Toate acestea n-ar fi posibile dacă scoarţa cerebrală n-ar analiza şi sintetiza informaţiile primite. Pentru auz, ca şi pentru celelalte procese care au loc în organismul uman, rolul scoarţei cerebrale este enorm. Scoarţa, aşa cum spuneam, analizează sunetele, adică apreciază intensitatea şi înălţimea lor, deosebeşte sunetul de vioară de acelaşi sunet produs de pian sau recunoaşte, pentru acelaşi cuvânt, ce persoană l-a pronunţat, chiar dacă persoana este în altă cameră. Cealaltă funcţie importantă a scoarţei, cea de sinteză, face posibil ca scoarţa să lege între ele diferitele senzaţii de auz sau senzaţiile de auz cu alte senzaţii (de văz, gust, miros, tactil etc.). Astfel se oglindeşte în noi, prin semnalizări venite la creier, prin analiză şi sinteză, întreaga realitate înconjurătoare.

Informaţiile vizuale parvin prin analizatorul vizual, care este alcătuit din fotoreceptorii retinieni (*conuri şi bastonaşe*). Calea aferentă începe cu celulele bipolare şi celulele multipolare din retină, ai căror axoni formează nervul optic; o parte dintre fibrele sale se încrucişează (*chiasma optică*) şi trec mai departe, sub denumirea de tract optic, până la corpul geniculat lateral, unde se face sinapsa cu neuronii, care se termină în câmpul 17 al lobului occipital. Traiectul neuronilor centrali poartă numele de „radiaţiile optice ale lui Gratiolet". Capătul central al analizatorului vizual cuprinde câmpurile 17,18 şi 19 din lobul occipital; pe câmpul 17 se proiectează punct cu punct fiecare porţiune a retinei, în timp ce

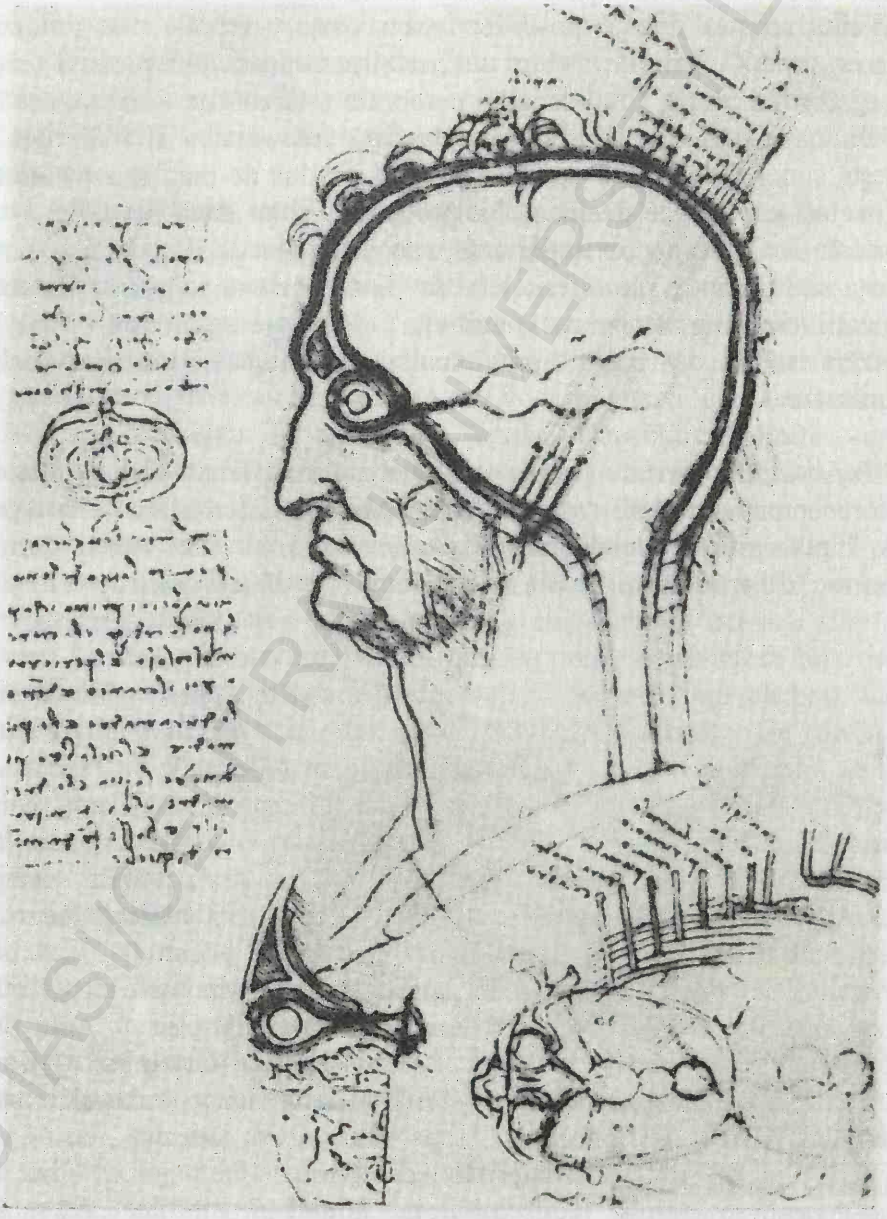


Localizarea corticală a vederii
(După Ruch, p. 535, modificat)

câmpurile 18 şi 19 au ca rol principal organizarea imaginilor optice prin conexiunile cu ceilalți analizatori, în special cu analizatorul kinestezic.

Leonardo da Vinci a explicat fenomene ca persistența imaginilor, vederea stereoscopică, iradierea, iluziile optice etc. şi a înțeles faptul că în elaborarea senzațiilor vizuale participă nu numai organul periferic, ci şi creierul.

Iată care era modelul vederii după Leonardo:



BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Fizic, organul vederii (sau ochiul) se comportă ca un aparat optic adaptat formării imaginii pe retină. Suprafețele de refracție ale corneei şi cristalinului funcționează în general ca o lentilă convexă, iar irisul reglează cantitatea de lumină care ajunge la retină. Peretele globului ocular este alcătuit din 3 membrane: sclerotica (fibroasă), coroida (vasculară şi pigmentată) şi retina (nervoasă). *Sclerotica* se continuă în segmentul anterior cu corneea, *coroida* cu corpul ciliar şi irisul, iar *neuronii retinieni* cu nervul optic. Pe retină, în dreptul axului vizual, se găseşte o pată de culoare galbenă (*macula lutea*), care prezintă în centru o adâncitură de 1,5 mm (*fovea centralis*), zona acuității vizuale maxime. Această zonă se caracterizează prin prezența exclusivă a conurilor. Zona de emergență a nervului optic este lipsită de receptori vizuali şi a fost numită *pata oarbă.*

Retina sau membrana fotosensibilă a ochiului, este alcătuită din 10 straturi. În constituția retinei există trei tipuri de elemente funcționale: celulele fotoreceptoare – conuri şi bastonaşe, acoperite spre coroidă de stratul celulelor pigmentare, celulele nervoase bipolare şi cele multipolare; între ele se află celule de susținere şi asociație. Retina nu e vizibilă, deoarece e transparentă. Imaginea e determinată numai de vase şi de membrana pigmentară vizibilă prin retină. Un fund de ochi cu migrațiuni pigmentare frecvente este specific persoanelor care văd prost în penumbră.

Fotoreceptorii au funcții diferite: conurile sunt specializate pentru vederea clară diurnă şi pentru recepția culorilor, iar bastonaşele pentru vederea crepusculară şi nocturnă. Procesul de adaptare la întuneric constă în creşterea masivă a sensibilității ochiului la lumină. Bastonaşele conțin un pigment roşu – *rodopsina* sau purpurul vizual – care la lumină se descompune, iar în întuneric se regenerează, crescând astfel sensibilitatea retinei. Adaptarea completă la întuneric necesită aproximativ 20 de minute. Acțiunea fotochimică a luminii asupra conurilor şi bastonaşelor dă naştere impulsurilor nervoase care se transmit la creier.

Pentru a putea aprecia capacitatea de discriminare a ochiului – acuitatea vizuală – se folosesc diverse semne grafice de anumite dimensiuni, dispuse pe planşe luminate uniform. Acuitatea vizuală este analogul discriminării spațiale tactile şi reprezintă baza discriminării formelor. În vederea la distanță cristalinul este mai turtit, iar în vederea de aproape contracția muşchiului ciliar permite bombarea cristalinului cu mărirea diametrului antero-posterior. Dacă distanța dintre retină şi aparatul dioptric este mai mare (globul ocular e prea lungit), imaginea se formează înaintea retinei şi obiectele de la distanță nu vor fi văzute clar; adică ochiul este miop. Corectarea miopiei se face cu lentile divergente. Dimpotrivă, într-un ochi al cărui diametru antero-posterior va fi mai scurt, imaginea se formează îndărătul

retinei, iar obiectele situate aproape nu vor fi percepute clar: ochiul e hipermetrop. Corectarea hipermetropiei necesită lentile convergente.

La ochiul ideal, suprafețele de refracție ale corneei și cristalinului reprezintă sfere cu curburi egale de-a lungul tuturor meridianelor. Rigiditatea corneei, descentrarea cristalinului sau corneei reprezintă anomalii de curbură, care împiedică strângerea razelor paralele într-un singur punct. Această anomalie de refracție, denumită *astigmatism*, se pune în evidență cu ajutorul unor planșe cu linii radiale. Astigmatismul se poate corecta cu ajutorul unor lentile cilindrice.

În opera marelui pictor El Greco se observă următoarea evoluție: se accentuează treptat deformarea imaginilor, în special prin alungire (a se vedea portretul „Doamnei cu blană" față de „Sfântul Iacob" sau de „Sfântul Martin și cerșetorul"). Unii medici au atribuit aceste deformări unui astigmatism miopic, care face ca un anumit punct – „stigma" – să nu fie corect perceput. Unii istorici ai artei, dar și psihologul D.Katz, se opun însă acestei interpretări, considerând că deformările au fost făcute intenționat.

O componentă a percepției este și mișcarea globilor oculari: fixare, mișcare sacadată de la un punct de fixare la altul, urmărire a obiectului în mișcare, convergență și divergență pentru fixarea binoculară etc. Spre exemplu, perceperea reliefului se datorează și vederii binoculare. S-a arătat că, cu cât un punct e mai depărtat în profunzime față de punctul de fixare, cu atât disparitatea imaginilor este mai mare. Studiul disparității binoculare se face cu ajutorul stereoscopului, un instrument care prezintă simultan, pentru fiecare ochi, câte o imagine diferită, iar un sistem reglator permite controlul convergenței și al divergenței.

Efecte de adâncime pot fi obținute prin utilizarea unor figuri plane, care sunt făcute să fuzioneze binocular chiar printr-o simplă privire cu ochii „cruciș", dovedind astfel cum două perechi de cercuri sunt văzute ca o singură pereche. Tot la capitolul iluzii optice intră figura numită „scara lui Schröder" prin care se profilează când o scară cu baza în jos, când una cu baza în sus. S-a constatat în cazul iluziilor opticogeometrice că adăugarea unor linii la o anumită figură poate modifica toate proprietățile geometrice aparente, cum ar fi mărimea, direcția sau forma. O figură formată din linii verticale, spre exemplu, pare mai lată decât cea formată din linii orizontale. Uneori o figură regulată apare cu distorsiuni datorită combinării desenului cu linii supraadăugate sau suprapunerii figurii pe un anumit fond. S-a observat însă, că iluziile dispar în urma exercițiului. Se arată cum descreşte gradul iluziei Müller-Lyer după un exercițiu: la început, linia dintre unghiurile deschise spre exterior e scurtată cu 17 % față de linia cuprinsă între unghiurile închise, pe când la finalul celor 600 de încercări eroarea scade la 2%.

Un obiect în mișcare dă naștere unor excitații retiniene care se succed foarte rapid. Dar percepția de mișcare poate fi obținută și prin prezentarea

într-un timp foarte scurt, a unui obiect imobil, pus în poziții succesive diferite. Un dispozitiv destul de vechi, *stroboscopul*, se bazează pe acest fenomen al mişcării aparente, care a stat la baza cinematografiei. Adică: dacă prezentăm succesiv, într-un anumit tempo, imagini înfățişând faze ale mişcării unui obiect, imaginile se contopesc şi avem impresia unui obiect în mişcare continuă.

Rolul funcțional al culorilor constituie o preocupare nu numai pentru arhitecți, ci şi un obiect de studiu pentru psihologi, care stabilesc experimental culorile şi amestecurile cele mai potrivite (odihnitoare, stenice, compensatoare etc.) în diverse situații şi mai ales în ambianța de muncă (de pildă, pereții unei săli în care se lucrează la temperaturi înalte au fost vopsiți în tonuri „reci").

Lumina este concepută ca o anumită radiație electromagnetică şi constituie numai porțiunea vizibilă – care provoacă senzațiile vizuale din spectrul electromagnetic. Spectrul vizibil se întinde de la lungimi de undă de 400 mμ (violet), la 700 mμ (roşu). Între aceste limite se produc senzațiile de culoare. Reprezentările adoptă una sau mai multe dintre cele trei calități sau „dimensiuni" ale senzației vizuale (*tonalitate* – albastru, verde, roşu, *luminozitate* şi *saturație* – verde închis, deschis etc.). Unul dintre cele mai vechi sisteme de reprezentare este *dubla piramidă*, în care axa reprezintă scara luminozității, distanța de la axă la pereți reprezintă gradul de saturație, iar complementarele roşu-verde, galben-albastru ocupă colțurile opuse.

Sunt persoane care prezintă deficiențe în ceea ce priveşte sensibilitatea cromatică, neputând percepe nici o culoare (*acromatopsie*) sau anumite culori. Anomalia care constă în confundarea culorilor roşu şi verde se numeşte *daltonism* (după numele lui Dalton care a suferit de acest defect). Experiența vieții, cunoştințele verbale etc. fac ca aceste anomalii să fie compensate, iar persoanele respective să se comporte normal. Cercetările au arătat posibilitatea vindecării daltonismului prin electroterapie. Un obiect de studiu interesant pentru psihologia perceperii culorilor îl constituie operele unor pictori cu diverse anomalii cromatice. Aceştia reuşesc să folosească şi să diferențieze „interpretativ" culorile roşu-verde (şi datorită învățării cuvintelor, care desemnează prin „roşu" un galben de o anumită intensitate etc.). D.J.Strebel a reprodus tablouri ale unui pictor daltonist, care arată o evoluție a acestuia de la folosirea cu predilecție a galbenului şi albastrului la evitarea conştientă a roşului şi a verdelui pure, iar apoi la utilizarea, ca reacție intenționată, a acestor două culori până la exces. (!)

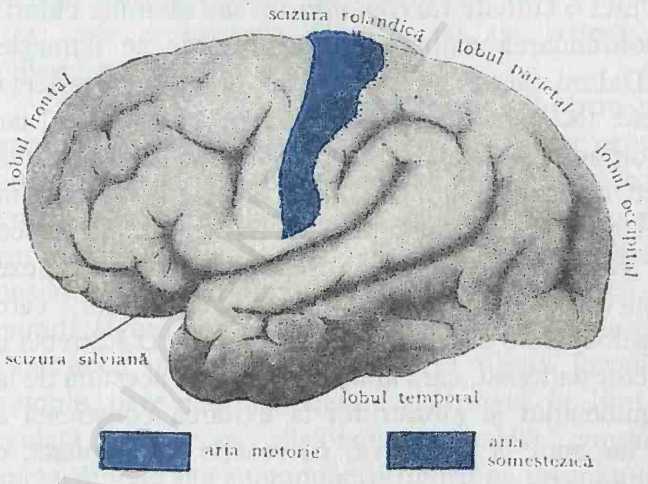
Timpul de reacție la stimulii vizuali este în medie de 150-225 milisecunde, adică este relativ mic față de acela la stimulii olfactivi sau gustativi, dar mai mare decât timpul de reacție la stimulii auditivi sau tactili. Cel mai scurt timp de reacție îl provoacă discriminarea între alb şi negru (iată un motiv al alegerii acestor culori contrastante deopotrivă pentru notația muzicală şi claviatură), iar cel mai lung discriminarea între roşu şi portocaliu.

Timpul de reacție pentru discriminarea între diferite linii variază, de asemenea, crescând cu cât diferența între linii este mai mică. Este o posibilă explicație pentru necesitatea portativelor mari în educația preșcolarului și a școlarului mic.

Informațiile vestibulare kinestezice și cutanate

Stimularea receptorilor aparatului vestibular dă naștere unor reflexe care orientează corpul în spațiu. Alcătuit din două părți principale, acestea fiind *canalele semicirculare* (orizontal, superior și posterior) și *organele otolitice* (*utricula și sacula*). Funcția receptorilor canalelor semicirculare este de a răspunde la modificarea ritmului mișcării (accelerare sau încetinire rotatorie și lineară), iar a celor din utriculă și saculă de a răspunde la stimuli vibratori lenți și la accelerare lineară. Stimularea exagerată a aparatului vestibular produce amețeli, vâjâieli în urechi și tulburări de echilibru.

Analizatorul kinestezic (*motor*) recepționează excitațiile care dau informații asupra mișcărilor sau poziției diferitelor segmente ale corpului. Organele receptoare – *proprioceptorii* – se găsesc în mușchi (*fusuri*), tendoane (*corpusculi Golgi*) și articulații (*terminații nervoase libere*), iar primul neuron este celula bipolară din ganglionul spinal. Căile aferente parcurg cordoanele posterioare ale măduvei spinării, prima făcând sinapsă în bulb (nucleii *gracilis* și *cuneatus*), și cea de-a doua în talamus.



Localizarea pe cortex a sensibilității cutanate și kinestezice
(După Ruch, p. 538)

Pe baza experimentelor, I.P. Pavlov a conchis că zona motorie a cortexului reprezintă în realitate capătul cortical al analizatorului kinestezic. Corelațiile funcționale strânse ale analizatorului kinestezic cu cel cutanat se exprimă morfologic atât prin proiecția corticală aproape simetrică a punctelor senzitive cu cele motorii, de o parte și de alta a scizurii rolandice, cât și prin întrepătrunderea ariilor celor două modalități senzoriale. Capătul periferic al analizatorului cutanat cuprinde receptori pentru tact (*corpusculi Meissner*, *discuri Merkel*, terminații în jurul foliculului pilos), temperatură (*corpusculi Krause* și *Ruffini*), presiune

(*corpusculi Vater-Pacini*) şi durere (terminaţii nervoase libere). Căile aferente se găsesc în fasciculele spino-talamice, iar ultimul neuron talamico-cortical se termină în circumvoluţia parietală ascendentă.

Atingerea pielii cu o mică perlă de cupru produce o senzaţie de rece bine localizată. Densitatea acestor puncte este variabilă în diferite regiuni ale corpului. În regiunea mâinii, după Rein există 4-5 puncte pe cm^2, iar pe obraz 12 puncte pe cm^2. Receptorii pentru rece sunt corpusculii Krause. Senzaţiile de durere iau naştere prin stimularea unor receptori diferiţi (terminaţii nervoase libere) de cei care dau naştere senzaţiilor de presiune (*corpuscul Vater-Pacini*). Densitatea punctelor de durere este mai mare decât a celor de presiune: aproximativ 50-200 pe cm^2. Pragurile sensibilităţii cutanate se măsoară cu ajutorul esteziometrelor, care pot calcula presiunea exercitată şi pot stabili presiunea minimă necesară pentru a produce o senzaţie. Pragul mediu absolut de presiune este de la 1,3 mgr. la 1,4 mgr. pe mm^2. Folosind esteziometrul electromagnetic – în care vârful stimulator apasă pe suprafaţa pielii, producând o anumită adâncitură, se măsoară profunzimea minimă a acestei adâncituri, necesară pentru a produce o senzaţie de tact.

Pentru discriminarea tactilă a distanţei dintre două puncte se poate utiliza un esteziometru cu două vârfuri – ca un compas, dintre care unul mobil, care poate fi mişcat în momentul când persoana simte două atingeri separate; cu ajutorul unei rigle gradate se măsoară pragul tactil al diferenţierii distanţei. Acesta variază în funcţie de partea corpului care e stimulată, de oboseală etc. După P.Guillaume, pragul diferenţierii pe vârfurile degetelor este de 2-3 mm., iar pe picioare şi spate distanţa minimă este de 4-6 mm.

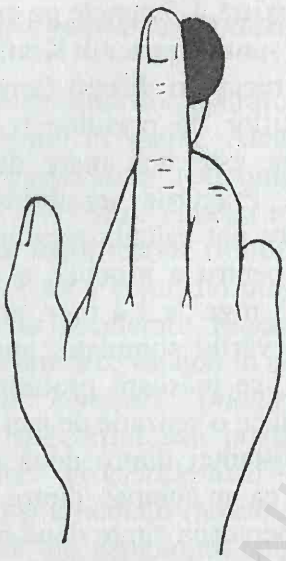
Simţul pipăitului (palpării) rezultă din colaborarea sensibilităţii tactile şi kinestezice. Cu ajutorul său pot fi identificate forma obiectelor, calităţi ale suprafeţei lor etc. Deoarece unele forme sunt uşor confundate între ele în perceperea tactilă, trebuie să se creeze, în special pentru activitatea practică, diferenţe clare între diversele obiecte (cum este cazul între clapele albe şi cele negre ale claviaturii) care urmează să fie manipulate.

Cunoscuta „iluzie a lui Aristotel" constă în următoarele: dacă încrucişăm degetul arătător şi cel mijlociu şi – ţinând ochii închişi – mişcăm între ele un obiect (o mică bilă, un creion), avem impresia că ţinem două obiecte. Această iluzie tactilă se datorează faptului că, în poziţie normală, cu aceste părţi ale degetelor se percep într-adevăr două obiecte; în cazul încrucişării degetelor se trimit două categorii de impulsuri, de la două suprafeţe receptoare diferite, care sunt percepute separat. În tehnica pianistică întâlnim frecvent asemenea situaţii în momentul trecerilor unor degete peste celelalte sau în plan mai amplu, a încrucişării mâinilor!

În anumite condiţii poate apărea aşa-numita iluzie de greutate. Iluzia se explică prin influenţa experienţei trecute şi prin conexiunile vizual-kinestezice. Pe de-o parte, există o asociere între obiectele mari cu greutate mare, pe de altă

parte un obiect care pare mai greu decât este va fi ridicat cu o forță mai mare decât ar fi necesar, și va părea, din această cauză, mai ușor. Aceste iluzii sunt și cauza crispării sau relaxării excesive la pianiști.

Iluzia lui Aristotel



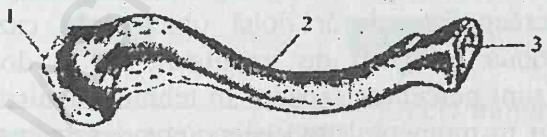
Iluzia de greutate

1.2.3 Scheletul, articulațiile și mușchii membrului superior

A. Scheletul

Îmi opresc atenția asupra aspectelor de importanță pentru mâna pianistului, conștientizând multitudinea de detalii pe care le voi trece cu vederea. Voi porni așadar descrierea cu:

1) Centura scapulară, care este formată din claviculă și scapulă sau omoplat. Ea leagă membrul superior de trunchi.



Clavicula

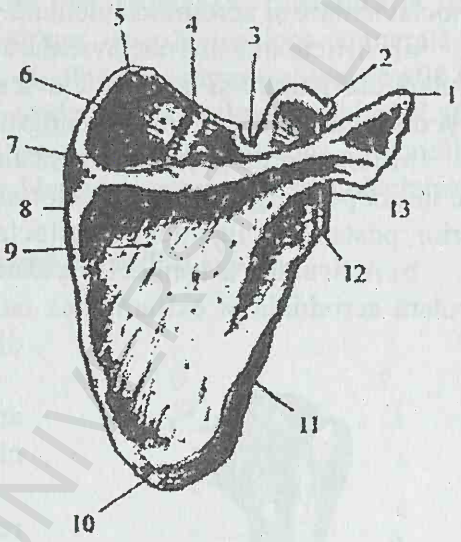
1. extremitatea sternală; 2. corpul claviculei; 3. extremitatea acromială.

Clavicula este un os alungit, de forma literei S, așezat superior în partea antero-laterală a toracelui. Ea prezintă două extremități (sternală și acromială) și un corp. Extremitatea sternală are formă de prismă și servește la articulația claviculei cu sternul. Extremitatea acromială (sau laterală) este

BCU "SEVERIN" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

turtită superoinferior şi se articulează cu acromionul (ce aparţine scapulei). Corpul prezintă două feţe şi două margini. Faţa superioară este netedă şi superficială, fiind palpabilă pe toată lungimea. Faţa inferioară este denivelată şi prezintă mai multe formaţiuni osoase, care sunt – dinspre medial spre lateral – linia trapezoidă, tuberculul conoid şi şanţul muşchiului subclavicular. Cele 2 margini (anterioară şi posterioară) servesc la inserţii musculare.

Scapula este un os lat, triunghiular şi aşezat pe faţa postero-laterală a toracelui. Orientată cu faţa concavă anterior, cavitatea glenoidă lateral şi unghiul cel mai ascuţit inferior, scapula prezintă două feţe, trei margini şi trei unghiuri. Faţa anterioară este concavă anterior şi se numeşte *fosa subscapulară* (pe care se prinde muşchiul cu acelaşi nume). Faţa posterioară este convexă şi este străbătută oblic, ascendent dinspre medial spre lateral, de spina scapulei. Aceasta creşte progresiv în înălţime spre marginea laterală, pe care o depăşeşte sub forma unei apofize osoase numite ACROMION. Aceasta continuă anterior spina scapulei. Prezintă o faţă superioară rugoasă, palpabilă, şi una inferioară, iar pe marginea sa medială se află faţa articulară acromială, prin care se articulează cu clavicula.



Scapul

1. acromion; 2. proces coracoid; 3. incizura supra-scapulară; 4. marginea superioară; 5. unghiul superior; 6. fosa supraspinoasă; 7. spina scapulei; 8. marginea medială; 9. fosa infraspinoasă; 10. unghiul inferior; 11. marginea laterală; 12. tuberculul infraglenoidian; 13. cavitatea glenoidă.

Marginea superioară prezintă:

a) incitura scapulei, situată medial pe acestă margine. Este transformată în canal de ligamentul transvers al scapulei (ce trece peste această incizură). Prin canal trece nervul suprascapular, iar deasupra ligamentului trece artera suprascapulară;

b) procesul coracoid, o apofiză osoasă sub forma literei L, ce se îndreaptă anterior lateral.

Marginea medială dă inserţie muşchilor romboizi şi dinţat anterior.

Marginea laterală prezintă superior tuberculul infraglenoidal (pentru inserţia capătului lung al tricepsului). Marginea laterală serveşte la inserţia muşchilor rotunzi.

Unghiul superior este ascuțit și dă inserție mușchiului ridicător al scapulei.

Unghiul inferior este și el ascuțit.

Unghiul lateral prezintă o suprafață articulară, concavă, numită cavitatea glenoidă ce servește la articulația scapulei cu capul humeral.

Articulațiile centurii scapulare sunt reprezentate de articulațiile sternoclaviculare și acromioclaviculară.

a) Articulația sternoclaviculară are fețele articulare formate de fața articulară claviculară și incizura claviculară a manubriului sternal. Între ele se află și discul articular ce ajută la congruența perfectă a celor două fețe.

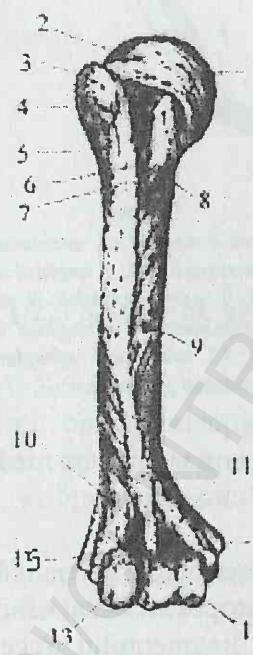
Mijloacele de unire sunt capsula articulară, ce are forma unui manșon ce se inseră pe marginile suprafețelor articulare și ligamentele sternoclavicular anterior, posterior și ligamentul costoclavicular.

b) Articulația acromioclaviculară are fețe articulare reprezentate de fața articulară acromială și extremitatea laterală a claviculei. Între ele se găsește discul articular.

Mijloacele de unire sunt capsula articulară și ligamentele acromio-clavicular și coracoclavicular.

2) Scheletul brațului este reprezentat de Humerus, care este un os lung format din două extremități (*epifize*) și un corp (*diafiza*). Extremitatea proximală (superioară) prezintă o formațiune cât 1/3 dintr-o sferă orientată superior, medial și posterior, numită capul humeral, care inferior este mărginit de un șanț numit *colul anatomic*. Anterior de cap se află o proeminență osoasă numită tuberculul mic. Lateral se află tuberculul mare. Între cei doi tuberculi se află șanțul intertubercular. Extremitatea proximală se termină prin colul anatomic, ce face legătura între aceasta și diafiza humerală.

Diafiza humerală are formă unghiular-prismatică. Prezintă 3 fețe: antero-medială, antero-laterală (pe care se află o proeminență osoasă numită *V-ul deltoidian)* și fața posterioară (pe care se găsește șanțul nervului radial).



Humerusul

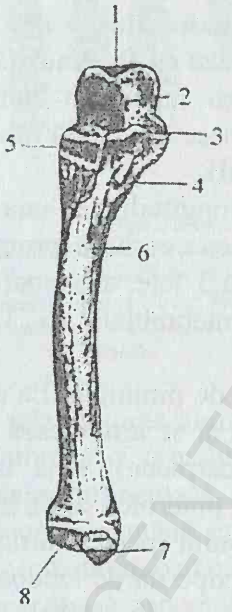
1. cap humeral; 2. col anatomic; 3. tubercul mare; 4. tubercul mic; 5. col chirurgical; 6. șanț intertubercular; 7. creasta tuberculului mare; 8. creasta tuberculului mic; 9. orificiu nutritiv; 10. fosета radială; 11. fosета coronoidiană; 12.trohleea humerală; 13. capitulum; 14. epicondil medial; 15. epicondil lateral.

BCU "SPIRU HARET" UNIVERSITY LIBRARY

Marginile în număr de 2 (antero-medială şi antero-laterală) servesc pentru inserţia septurilor intermusculare.

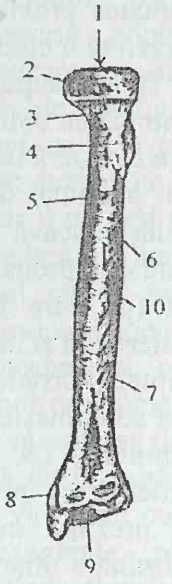
Extremitatea distală (inferioară) se numeşte *condil humeral*. El prezintă mai multe elemente, care sunt – dinspre lateral spre medial: epicondilul lateral (ce serveşte la inserţia mm. epicondilieni laterali ai antebraţului) şi capitulum humeral, care este o formaţiune de formă sferică, ce serveşte la articulaţia radiusului cu humerusul. Superior se află fosa radială (în care intră în flexie circumferinţa radială). Medial de capitulum se află trohleea humerală (de forma unui mosoraş) care se articulează cu ulna. Deasupra trohleei se află fosa coronoidană, în care intră procesul coronoid al ulnei în flexie maximă. Lateral de trohlee se află epicondilul medial pe care se inseră mm. epicondilieni mediali ai antebraţului. Posterior condilul humeral prezintă foseta olecraniană.

3) Scheletul antebraţului este format din radius şi ulna.



Ulna

1. olecran; 2. suprafaţa articulară trohleală; 3. procesul coronoid; 4. tuberozitatea ulnei; 5. faţa articulară pentru capul radiusului; 6. diafila ulnei; 7. proces stiloid al ulnei; 8. faţa articulară carpiană.



Radiusul

1. capul radiusului; 2. circumferinţa capului radial; 3. colul radiusului; 4. tuberozitatea radială; 5. diafiza radială; 6. faţa anterioară; 7. marginea anterioară; 8. procesul stiloid al radiusului; 9. suprafaţa articulată carpiană; 10. marginea interosoasă.

Ulna este un os lung situat în partea medială a antebraţului. Este paralelă cu radiusul numai în supinaţie. Orientarea sa este extremitatea voluminoasă proximal, incizura trohleară anterior şi marginea ascuţită a corpului lateral. Extremitatea proximală prezintă anterior incizura trohleară ce

se articulează cu trohleea humerală şi este mărginită posterior de faţa anterioară a olecranului (ce reprezintă prelungirea posero-superioară a extremităţii proximale a ulnei) şi inferior de procesul coronoidian al ulnei. Inferior de aceasta se găseşte tuberozitatea ulnară, iar pe faţa laterală a acestuia se găseşte incizura radială (pentru articulaţia cu circumferinţa capului radial).

Diafiza ulnară are forma prismatic-triunghiulară, cu 3 feţe (anterioară, posterioară şi medială) ce servesc la originile şi inserţiile mm. antebrahiali, şi 3 margini (anterioară, posterioară şi interosoasă) pentru septurile intermusculare şi membrana interosoasă (ce leagă între ele radiusul şi ulna).

Extremitatea distală se numeşte capul ulnei. Capul se prelungeşte infero-medial cu procesul stiloid ulnar. Inferior, capul ulnei se articulează cu osul piramidal.

Radiusul este un os lung al antebraţului, situat lateral de ulna. Prin rotirea lui în jurul ulnei, determină mişcările de pronaţie şi supinaţie. El prezintă două extremităţi şi un corp.

Extremitatea proximală se numeşte capul radiusului şi are formă de cilindru. Ea prezintă o circumferinţă (ce se articulează cu faţa radială a ulnei), o concavitate situată superior (ce se articulează cu capitulum humeral), iar inferior se continuă cu colul radiusului. Inferior de acesta se află tuberozitatea radială (pe care se inseră tendonul bicepsului brahial).

Corpul prezintă două curburi dispuse longitudinal: una concavă anterior, iar alta concavă medial. Ambele alcătuiesc curbura pronatorie (ce permite mişcarea de pronaţie). Corpul mai prezintă 3 feţe: anterioară, laterală şi posterioară (pe care îşi au originea mm. antebrahiali) şi 3 margini: anterioară, posterioară şi interosoasă.

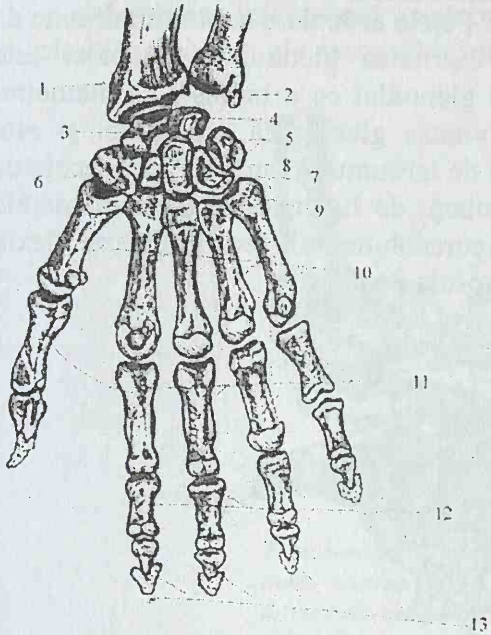
Extremitatea distală are forma unui trunchi de piramidă. Ea are o bază şi 4 feţe. Baza se numeşte faţa articulară carpiană şi se articulează cu oasele scafoid şi semilunar (ce sunt primele 2 oase carpiene). Faţa laterală se prelungeşte inferior cu procesul stiloid radial (o puternică apofiză osoasă). Faţa medială prezintă incizura ulnară a radiusului pentru articulaţia cu extremitatea distală a ulnei. Faţa anterioară este acoperită de tendoanele mm. flexori şi cea posterioară de tendoanele mm. extensori ai antebraţului.

4) *Scheletul mâinii* este format din 27 de oase aşezate în 3 grupuri (dinspre superior spre inferior): carp, metacarp şi falange.

Carpul este format din 8 oase carpiene dispuse în două rânduri transversale (unul proximal şi altul distal). În primul rând, dinspre lateral spre medial se găsesc: scafoidul, semilunarul, piramidalul şi pe acesta se află aşezat pisiformul. În rândul distal se află trapezul, trapezoidul, osul mare şi osul cu cârlig.

Metacarpul formează scheletul palmei şi reprezintă primul rând de oase lungi ale mâinii. Este format (dinspre lateral spre medial) din 5 oase

metacarpiene numerotate de la I la V. Între ele se găsesc spațiile interosoase. Ele se articulează superior cu rândul distal de carpiene, iar inferior cu baza falangei proximale.



Oasele mâinii

1. proces stiloid radial; 2. proces stiloid ulnar; 3. scafoid; 4. semilunar; 5. piramidal-pisiform; 6. trapez; 7. trapezoid; 8. osul mare; 9. osul cu cârlig; 10. metacarpiene; 11. falange proximale; 12. falange medii; 13. falange distale.

Oasele degetelor se numesc falange şi alcătuiesc partea distală a scheletului mâinii. Cu excepția policelui* (ce are numai 2 falange), restul degetelor au 3 falange: proximală, mijlocie şi distală.

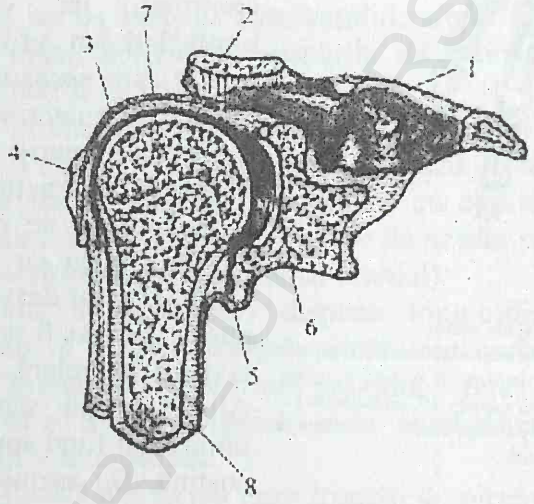
Ca o concluzie, adaug faptul că o osatură medie este preferată pentru structura scheletică a pianistului, oasele prea lungi fiind mai greu de controlat, iar cele prea scurte implicând un efort prea mare. Un aspect care necesită o atenție specială în analiza anatomiei pianiştilor (chiar din etapa timpurie a copilăriei) este cel legat de construcțiile osoase deficitare şi asimetrice, de combinațiile inegale de oase lungi cu cele scurte, sau de zone exagerat dezvoltate în defavoarea altora, cum ar fi un braț prea lung şi o centură scapulară cu humerus reduse. Atunci brațul atârnă pur şi simplu, omoplatul fiind aproape incapabil să le susțină. De asemenea, o mână foarte lungă, cu falange prea alungite, poate da naştere unor probleme de mişcare a mâinii. Totodată o structură osoasă subțiată va fi în acelaşi timp molatecă, arătându-se neputincioasă într-o prestație pianistică de bravură, cum într-un mod antagonic, o mână cu oase mari şi grele se va reține cu multă trudă, printr-un efort de autostăpânire, de la sonoritățile exagerate, „pietroase". Iată doar câteva dintre aspectele importante pentru studiul scheletului uman din punct de vedere al artei interpretative pianistice, ajutorul medical fiind aici de un real folos, iar cercetările în acest sens uşurând cu mult orientarea celor ce sunt tentați de a urma un drum în muzică în ipostaza de pianişti.

* *police* – degetul mare (termen medical)

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B. Articulațiile

1) Articulația umărului (articulație sferoidă) leagă extremitatea liberă a membrului superior de centura scapulară. Fețele articulare sunt reprezentate de cavitatea glenoidă și capul humeral. Cavitatea glenoidă a scapulei este concavă. Ea este mărginită de labrumul glenoidal ce o mărește ca diametru. Capul humeral este mai gros decât cavitatea glenoidală a scapulei și este acoperit pe marginile circumferinței sale de labrumul glenoidal. Mijloacele de unire sunt reprezentate de capsula articulară, de ligamentele gleno-humerale (ce întăresc capsula), de ligamentul coracohumeral (ce limitează flexia umărului) și de sinoviala ce căptușește capsula pe interior.

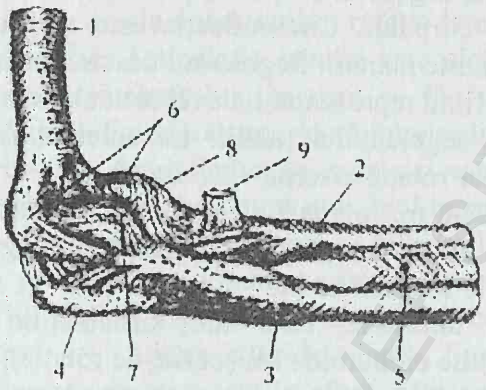


Articulația umărului
1. clavicula; 2. acromion; 3. bursa subdeltoidiană; 4. deltoid; 5. recesul axilar; 6. cavitatea glenoidă, 7. capul humerusului; 8. diafiza humerală

2) Articulația cotului este complexă, fiind cuprinsă între epifiza distală a humerusului și epifizele proximale ale radiusului și ulnei, precum și între acestea două din urmă. Deci este formată din 3 articulații: cea humeroulnară, cea humeroradială și cea radioulnară care comunică între ele, capsula articulară fiind comună. Fețele articulare sunt reprezentate de humerus (prin *trohlee* și *capitulum* ce sunt acoperite de cartilaj hialin), de radius (prin capul radial) și ulna (prin incizura trohleară). Epifizele proximale ale radiusului și ulnei se articulează între ele. Mijloacele de unire sunt capsula articulară care se prinde pe humerus superior de fosetele radială, coronoidă și olecraniană, iar pe ulna se inseră pe marginile incizurii trohleare și apoi trece pe radius în dreptul

colului anatomic al acestuia. Capsula articulară este întărită de mai multe ligamente: cel colateral radial, cel colateral ulnar, cel inelar al radiusului şi cel pătrat.

Membrana interosoasă a antebraţului uneşte cele două oase ale acestuia în cele 2/3 inferioare ale marginilor interosoase ale radiusului şi ulnei.



Articulaţia cotului
1. humerusul; 2. radius; 3. ulna; 4. olecran + bursa olecraniană; 5. membrana interosoasă; 6. capsula articulară; 7. ligamentul colateral radial; 8. ligamentul angular; 9. tendonul bicepsului brahial.

3) Articulaţia raioulnară distală (a poignetului) este articulaţia dintre cele două extremităţi distale ale radiusului şi ulnei. Feţele articulare sunt incizura ulnară a radiusului şi circumferinţa articulară a ulnei. Discul articular este un fibrocartilaj dispus transversal, intraarticular între capul ulnei şi oasele piramidal şi semilunar. Capsula articulară se inseră pe marginile suprafeţelor articulare şi se continuă cu cea a articulaţiei radiocarpiene. (A se consulta figura „Oasele mâinii").

4) Mişcările articulaţiilor se pot, la rândul lor, clasifica. Pe scurt, muşchii – contractându-se, iau punct fix pe unul din oase şi mobilizează celălalt os care se deplasează în jurul unor linii imaginare numite axe articulare. Axul de mişcare reprezintă linia imaginară situată într-un anumit plan în jurul căruia unul din segmentele osoase se deplasează faţă de celălalt. Axul articular însumează totalitatea punctelor care nu se deplasează în timpul mişcării şi care reprezintă prin urmare centre de rotaţie. Mişcările se clasifică în raport cu planul anatomic în care este dispus axul de mişcare. În plan frontal, se execută flexia şi extensia. În plan sagital *abducţia* şi *adducţia*. În mai multe planuri circumducţia, iar în axul lung al segmentului, rotaţia.

BUCHAREST MEDICAL UNIVERSITY LIBRARY

Flexia şi *extensia* se execută în jurul unui ax transversal. Flexia reprezintă îndoirea faţă de poziţia iniţială ortostatică, iar extensia reprezintă revenirea la poziţia ortostatică. Flexia umărului se numeşte anteproiecţie sau anteducţie, extensia umărului – retroproiecţie sau retroducţie. Mişcările cu axul în plan sagital (adică în plan vertical) sunt *abducţia* – segmentul se îndepărtează de planul sagital al corpului, şi *adducţia* – segmentul se apropie de planul sagital al corpului. Circumducţia este mişcarea care se execută concomitent în mai multe planuri. Segmentul descrie un con cu baza mai mare sau mai mică, vârful fiind reprezentat de axul articulaţiei. Rotaţia se execută în jurul axului lung al segmentului mobil. La antebraţ rotaţia internă poartă numele de *pronaţie*, iar rotaţia externă – *supinaţie*.

În raport cu cele trei planuri ale spaţiului, o articulaţie poate executa una sau mai multe tipuri de mişcări. În funcţie de gradul de libertate a mişcărilor, articulaţiile se clasifică în:

a) articulaţii uniaxiale, care sunt articulaţiile plane (mişcări de alunecare) şi articulaţiile cilindroide (mişcările de rotaţie);

b) articulaţii cu două grade de libertate, care permit mişcările de flexie-extensie, abducţie-adducţie. Sunt articulaţiile elipsoidale şi articulaţiile selare;

c) articulaţii cu trei grade de libertate, care permit mişcările de flexie-extensie, abducţie-adducţie, rotaţie, şi circumducţie. Aici intră articulaţiile sferoidale care sunt cele mai mobile.

Mişcările de flexie-extensie, abducţie-adducţie, şi rotaţie se reduc în interiorul articulaţiei la trei tipuri de mişcări: *alunecare* – adică deplasarea prin translaţie a unei suprafeţe articulare peste alta (cum sunt articulaţiile intercarpiene), *rostogolire* – una dintre suprafeţe se deplasează ca o roată pe cealaltă suprafaţă articulară (cum este cazul genunchiului) şi *învârtire* – o suprafaţă articulară execută o mişcare de rotire în jurul unui ax (exemplul articulaţiei atlanto-axoidiene mediane).

Biomecanica articulaţiei umărului, ca cea mai mobilă articulaţie a întregului corp, reprezintă capacitatea umărului de a face mişcări de flexie (proiecţia braţului înainte), extensie (proiecţia braţului înapoi), adducţie (apropierea braţului de corp), abducţie (îndepărtarea braţului de corp), rotaţie (medială şi laterală) şi circumducţie. Flexia şi extensia se execută în jurul unui ax transversal. Flexia este efectuată de muşchiul deltoid (cel mai puternic flexor), biceps şi muşchiul pectoral mare. Extensia este efectuată de muşchiul rotund mare, muşchiul *latissimus dorsi* şi muşchiul triceps brahial. Abducţia şi adducţia se efectuează în jurul unui ax sagital (anteroposterior) care trece prin capul humeral. Abducţia este realizată până când braţul este dus în poziţia orizontală de muşchiul deltoid şi muşchiul supraspinos. Peste orizontală continuarea mişcării este posibilă prin bascularea scapulei. Adducţia se realizează prin contracţia muşchiului pectoral mare, capătul lung al tricepsului, muşchiul rotund mare, muşchiul *latissimus dorsi*. Rotaţia se realizează în jurul

unui ax vertical. Rotația medială este făcută de mușchiul subscapular, mușchiul pectoral mare, deltoid și cel rotund mare. Rotația laterală este executată de mușchiul infraspinos, mușchiul rotund mic și fibrele posterioare ale deltoidului. *Circumducția* însumează succesiv combinarea tuturor mișcărilor, fiind o mișcare conică cu vârful îndreptat spre cavitatea glenoidă.

Biomecanica articulației cotului înseamnă că în articulația cotului se fac mișcări de flexie-extensie ale antebrațului, rotație laterală sau supinație și rotație medială sau pronație. Articulația cotului este alcătuită din articulația dintre humerus și oasele antebrațului (în care se fac mișcări de flexie și extensie) și din articulația radioulnară superioară între radius și ulnă (în care se execută mișcări de rotație). Axul flexiei și extensiei este un ax transversal. Mușchii flexori ai antebrațului pe brat sunt mușchiul biceps brahial, brahial și mușchiul brahioradial. Extensia este realizată în principal de mușchiul triceps brahial. Mișcarea de pronație și supinație este o mișcare de rotație. Ea se execută în jurul unui ax vertical care trece prin mijlocul cupușoarei radiale, se îndreaptă diagonal în jos și atinge stiloida ulnară. Supinația înseamnă că antebrațul cu palma înainte se răsucește în afară. Mișcarea este executată de mușchiul biceps brahial, supinator, abductor lung al policelui și extensor lung al policelui. Pronația înseamnă că dosul mâinii este rotit spre înainte. Mișcarea este efectuată în principal de mușchiul pătrat pronator, rotund pronator, flexor și extensor radial al carpului.

De altfel, întreaga tehnică pianistică claviaturistică se bazează pe aceste tipuri de mișcări articulare și pe combinațiile lor.

C. Mușchii

1) Mușchii umărului sunt reprezentați de: mușchiul deltoid, supraspinos, infraspinos, rotundul mic și mare și subscapularul.

a) Mușchiul deltoid este inervat de nervul axilar și este acționat prin fasciculele clavicular și acromial prin care face flexie și rotație medială, iar prin fasciculele posterioare face extensie și rotație laterală. Cînd se contractă în totalitate face abducție.

b) Mușchiul supraspinos este inervat de nervul suprascapular, acționând prin abducția brațului.

c) Mușchiul infraspinos este inervat de același nerv cu mușchiul precedent și acționează prin adducția și rotația laterală a brațului.

d) Mușchiul rotund mic este inervat tot de nervul axilar, avându-și originea pe partea superioară a marginii laterale a scapulei, cu inserția pe tuberculul mare al humerusului.

e) Rotundul mare este inervat de nervul toracodorsal, acționând prin adducția, extensia și rotația medială a brațului.

f) Suprascapularul este inervat de către nervii subscapulari, iar vascularizația provine din artera circumflexă scapulei.

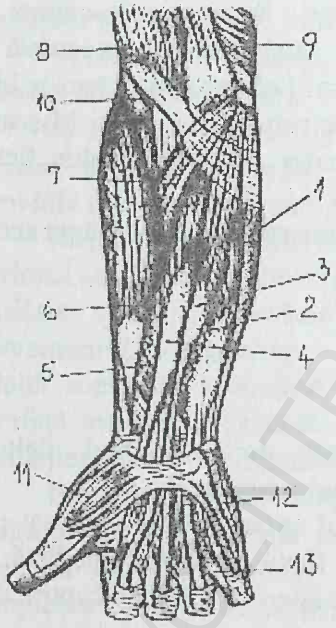
2) Mușchii brațului sunt alcătuiți din mușchi ai lojei anterioare (biceps brahial, brahial și coracobrahial) și mușchi ai lojei posterioare (tricepsul brahial).

a) Mușchii lojei anterioare sunt inervați de nervul musculocutan.

Bicepsul brahial este vascularizat de ramuri ale arterei brahiale și acționează ca flexor al antebrațului pe braț și rotator medial al brațului.

Brahialul are originea pe fețele anterolaterale și anteromediale ale humerusului. Se inseră pe tuberozitatea ulnară de pe antebraț.

Coracobrahialul își are originea pe procesul coracoid al scapulei, inserția pe fața anteromedială a humerusului, superior de brahial. Acționează ca flexor și adductor al brațului.



Antebraț – vedere anterioară.

1. m. flexor ulnar al carpului; 2. m. flexor superficial al degetelor; 3. m. palmar lung; 4. m. flexor radial al carpului; 5. m. flexor lung al policelui; 6. m. brahioradial; 7. m. rotund pronator; 8. m. biceps brahial; 9. m. triceps brahial; 10. m. brahial; 11. mm. eminenței tenare; 12. mm. eminenței hipotenare; 13. mm. lombricali.

b) Mușchii lojei posterioare:

Tricepsul brahial este inervat din nervul radial. Are acțiune de extensor și adductor al brațului pe antebraț. Are originea prin trei capete: capul lung (pe tuberculul infraglenoidal al scapulei), capul lateral (pe fața posterioară a humerusului superior de șanțul nervului radial) și capul medial (pe fața posterioară a humerusului, inferior de șanțul nervului radial). Inserția celor 3 capete se face printr-un tendon unic și puternic pe olecran.

Anconeul acționează ca extensor al brațului pe antebraț.

3) Mușchii antebrațului sunt dispuși în trei grupe: anteriori, laterali și posteriori.

a) Mușchii anteriori sunt în număr de 8, dispuși în 4 planuri. Sunt vascularizați de ramurile arterelor radială și ulnară. Inervația este asigurată de nervul median, cu excepția mușchiului flexor ulnar al carpului și a părții mediale a flexorului profund al degetelor, ce sunt inervați de nervul ulnar. Acțiunea lor constă în a face flexia mâinii pe antebraț și a antebrațului pe braț, iar mm.pătrat și rotund pronatori realizează mișcarea de pronație.

b) Mușchii laterali sunt în număr de 4, fiind reprezentați de m.brahioradial, m.lung extensor radial al carpului cu

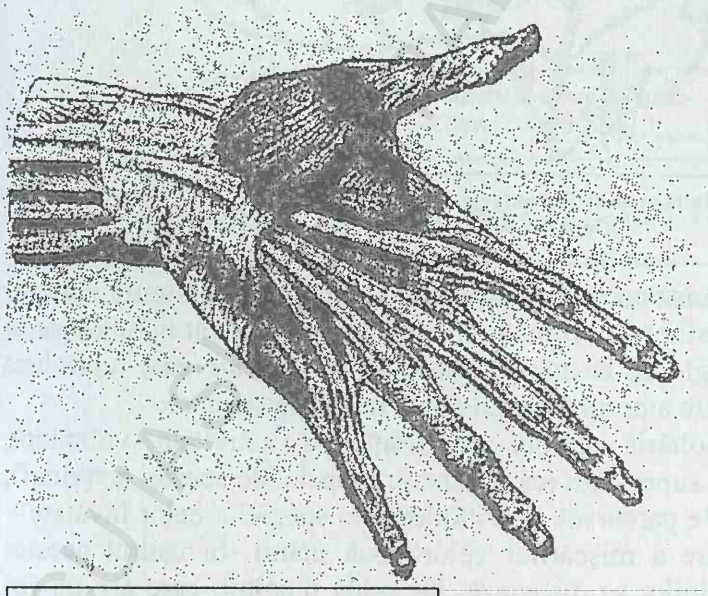
inserția pe fața posterioară a bazei metacarpianului II, m.scurt extensor radial al carpului cu inserția pe baza metacarpianului III, m.supinator cu inserția pe fața laterală a radiusului în 1/3 proximală. Sunt vascularizați de ramurile arterei radiale, inervația fiind dată de ramurile nervului radial. Acționează realizând extensia și adducția mâinii pe antebraț. M.supinator intervine în mișcarea de supinație.

c) Mușchii posteriori, în număr de 8, sunt așezați în două planuri suprapuse. Planul superficial – format din mușchiul extensor al degetelor, m.extensor al degetului mic, m.extensor ulnar al carpului și aconeu și planul profund – format din m.lung abductor al policelui, m.scurt extensor al policelui, m.lung extensor al policelui și m.extensor al indexului. Sunt inervați de ramura profundă a nervului radial. Acționează ca extensori ai mâinii pe antebraț.

4) Mușchii mâinii sunt grupați în mușchi laterali (ce formează o proeminență vizibilă pe fața anterioară a mâinii numită *eminența tenară*), mușchi mediali (formează *eminența hipotenară*) și mușchii lombaricali și interosoși.

a) Mușchii eminenței tenare sunt reprezentați de m.scurt abductor al policelui, m.scurt flexor al policelui, m.opozant al policelui, m.adductor al policelui. Toți doar pentru degetul mare.

b) Mușchii eminenței hipotenare sunt reprezentați la rândul lor de m. palmar scurt, m. abductor al degetului mic, m.scurt flexor al degetului mic și mușchiul opozant al degetului mic.

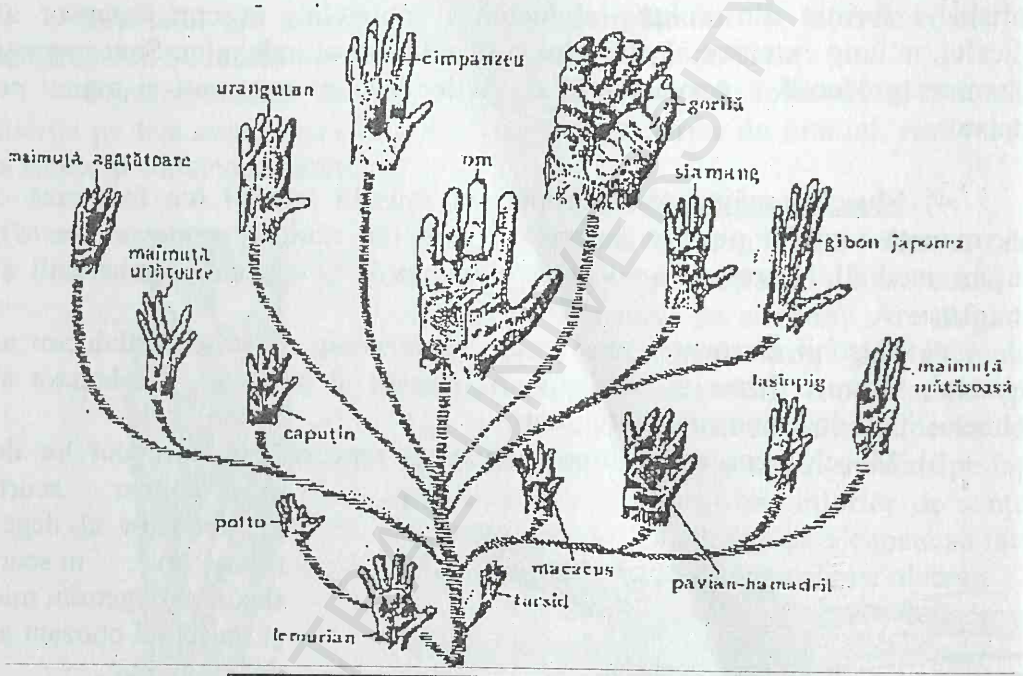


Inervația și musculatura mâinii
(După Debierre, din Vaschide, p. 184)

Se observă strânsa legătură a structurii musculare cu sistemul nervos, fără acesta din urmă nu ar exista posibilitatea de perfecționare a mâinii prin senzațiile de durere, căldură, întindere etc.

Focus concluziv:

Mâna omului se deosebeşte anatomic şi funcţional de organul care ar putea fi denumit „mână", prin analogie, al oricărui animal. Deosebirea constă în flexibilitatea musculaturii şi complexitatea inervaţiei ei, prin opoziţia degetului mare faţă de celelalte degete, prin faptul că mâna umană nu este specializată strict şi rigid pentru o anumită acţiune, ci poate fi utilizată în diverse activităţi.

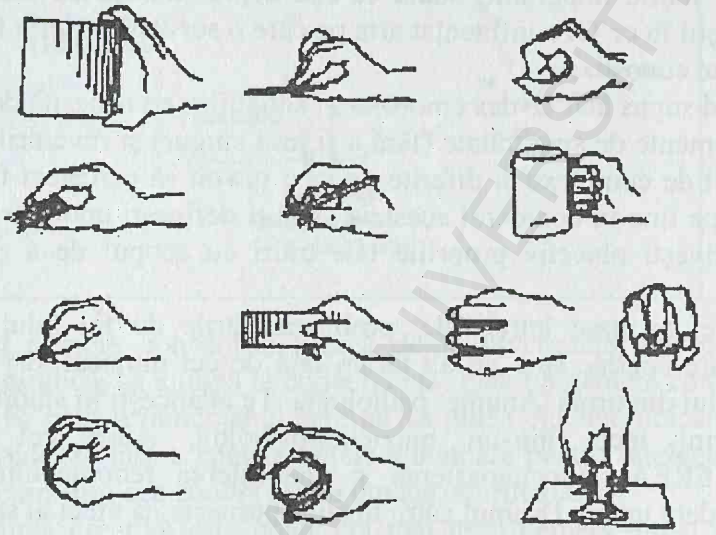


Evoluţia membrului anterior pe scară animală
(După Ananiev, p. 33)

Plasticitatea mâinii umane, forţa şi fineţea ei se observă mult mai clar în activităţile artistice. Psihologul român N.Vaschide a consacrat mâinii o carte („Essai sur la psychologie de la main", Paris, 1909), în care este reprodusă mâna unei pianiste pe care autorul a descris-o cu multă pătrundere.

În cursul dezvoltării omului ca fiinţă cu activitate voluntară, diferenţierea membrelor superioare (ca organe principale ale acestei activităţi), a jucat un rol esenţial. Pe parcursul activităţilor – în special a celor învăţate – se produce o coordonare a mişcărilor celor două mâini. În cadrul acestei coordonări, funcţiile mîinilor se disociază. De pildă pipăitul, care are un rol foarte important în activitate, poate fi clasificat în pipăitul bimanual, când mâna stângă fixează obiectul şi marchează punctul de plecare, iar mâna dreaptă efectuează palparea, urmărind succesiv suprafaţa obiectului în raport

cu punctul de plecare. Când palparea se efectuează cu o singură mână, fixarea punctului de plecare se realizează prin disocierea funcției degetelor: degetul mare joacă rol de sprijin, pe când celelalte au o funcție propriu-zis senzorimotorie. Dacă degetul mare va fi îmbrăcat cu un degetar care împiedică îndoirea lui, funcția de sprijin a degetului mare e compensată prin celelalte degete. Forța de apăsare va fi de asemenea distribuită adecvat între cele două mâini, putându-se modifica şi interschimba în timpul unei activități (cum este şi cea pianistică).



Modalități de apucare cu mâna
(După Giese, p. 834)

O parte dintre aceste atitudini ale mâinii stau deopotrivă la baza mişcărilor pianistice. Dar să vedem în continuare ce le determină şi ce importanță are psihologia în perfecționarea activității pianistului, ca muzician interpret.

BCU IASI / UNIVERSITY LIBRARY

1.3. Generalități privind cercetarea psihologică a procesului interpretativ

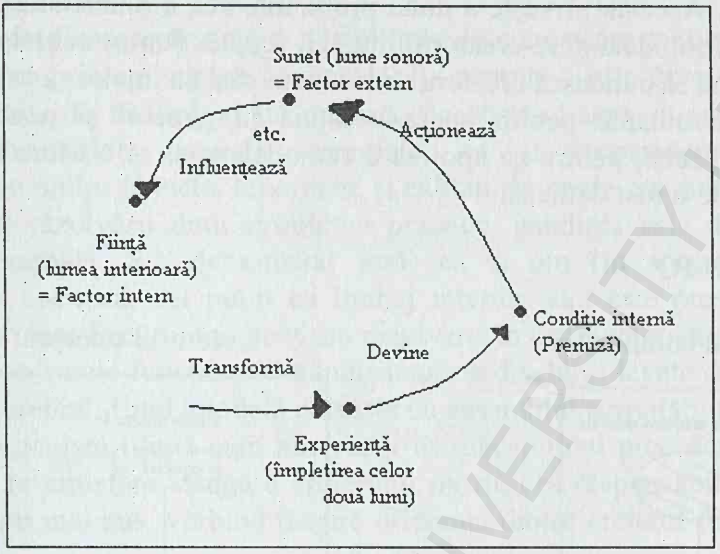
Este foarte important, odată ce eşti deplin format ca muzician, să te înțelegi, să ştii în ce fel a influențat arta pe care o serveşti propria ființă, cu alte cuvinte: să te cunoşti.

Fiind supus atât de des emoțiilor şi situațiilor ce necesită decizii rapide, lungilor momente de singurătate (fără a fi însă singur) şi revenirilor sociale în ipostaze atât de complexe şi diferite, te vezi nevoit să cercetezi ființa umană, să te aşezi pe tine în contextul acesteia şi să-ți defineşti apoi particularitățile, adică să priveşti obiectiv propriile tale trăiri cu scopul de a duce o viață echilibrată.

Astfel se nasc întrebările, problematizările de tot felul şi căutarea soluțiilor care conduc spre un alt tărâm față de cel muzical, dar care devine suport al celui din urmă. Anume: psihologia. Te adânceşti în studiul acesteia şi te transformi încet într-un muzician-psiholog, adică cel care caută CUNOAŞTEREA: autocunoaşterea şi cunoaşterea fenomenului sonor din punct de vedere uman. Drumul către muzică porneşte ca efect al sau ca urmare a unor influențe externe (de mediu). Sunetul este o entitate care influențează permanent omul, încă din stadiul embrionar. Deci pot afirma că fenomenul sonor (ca factor extern) influențează formarea individului, a personalității acestuia (ca factor intern). Pornind studiul sunetului şi combinațiloe acestuia, din sfera jocului spre lumea sonoră ştiințific dobândită, se parcurge un drum lung prin care se acumulează experiența. Acesta este rezultatul împletirii factorilor externi cu cei interni, devenind condiție internă sau premiză a cărei valență este de a acționa potențând factorul extern, influențând la rândul său alte lumi sonore. Vorbesc despre un circuit aparent închis, în fond perfectibil şi mobil, al cărui mers circular se înalță permanent într-o infinită formă de spirală. Este în fapt scara evoluției lumilor la care contribuim, ai cărei martori suntem şi care ne influențează permanent.

BCU IAŞI - CENTRUL DE CERCETARE PENTRU LIBRARY

Schematizând:



Acest demers concentric pleacă de la divergență, dar caută - prin evoluția sa spiralică, să ajungă la convergență. Este un demers complex, deloc uşor, dilematic pentru muzicianul care nu va putea elucida nicicând misterele prin care evoluează fără a apela științele ajutătoare pentru înțelegerea lumilor neconcrete, cum sunt cea sonoră şi cea umană, spirituală.

Gândirea creativă este poate cel mai greu demers într-o analiză, dar este totodată baza oricărui tip artistic, fiind definitorie pentru muzician, a cărui forță imaginativă pare fără egal. Psihologul elvețian Jean Piaget[4] a fost cel care a patentat *epistemologia*[5] genetică, susținând gândirea constructivistă, transductivă sau creativă, care se bazează pe imaginea mintală, în care factorul extern (asimilarea sau dobândirea) se însumează celui intern, elaborarea având

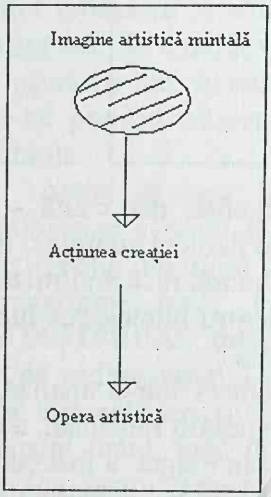
[4] ***Piaget, Jean*** (1896-1980): psiholog elvețian, profesor la universitățile din Geneva şi Paris, creatorul unei şcoli de psihologie infantilă. A folosit metoda anchetelor şi convorbirilor cu copiii, analizându-le şi interpretându-le răspunsurile. Dezvoltând o concepție psihologică genetică stabileşte următoarele stadii de dezvoltare ale gândirii copilului: animismul infantil, gândirea magică, egocentrism-sincretism, subiectivism-autism şi gândire logică (între 12-15 ani). A elaborat o teorie originală denumită teorie operațională. Conform acestei teorii, inteligența şi gândirea constau din serii de operații: clasare, seriere, numărare, măsurare, plasare şi deplasare în spațiu şi în timp etc. Operațiile reprezintă interiorizarea, transpunerea pe plan mintal a unor acțiuni, fiind reversibile. Reversabilitatea caracterizează în opinia sa gândirea operațională, stadiu superior al echilibrării între obiect şi subiect. Piaget a contribuit la sinteze științifice interdisciplinare, a inițiat în perioada postbelică cercetări de epistemologie genetică, disciplină care abordează problemele de gnoseologie prin stadiul experimental al formării structurilor operatorii în cursul dezvoltării ontogenetice a gândirii copilului.

[5] Teoria cunoaşterii

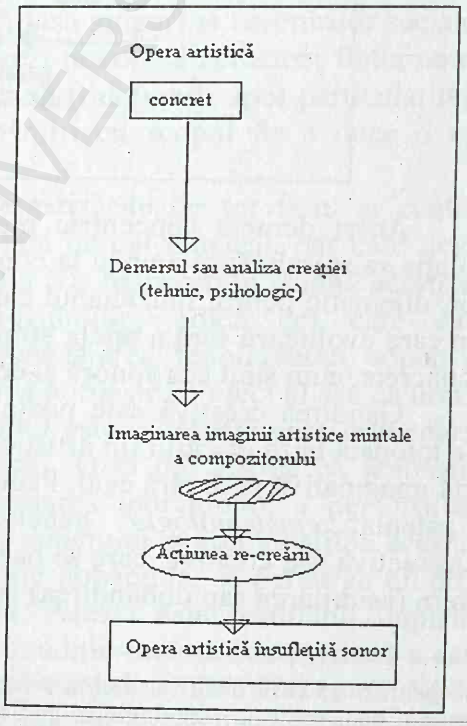
loc prin participarea subiectului. Susține astfel dezvoltarea personalității prin aducerea aportului personal. Fără participarea subiectului nimic nu poate prinde viață. Aceasta privește a doua problemă, cea a muzicianului-interpret: aceea de a fi totodată și re-creatorul muzicii redate. Pentru aceasta are nevoie în primul rând să cunoască creatorul în adâncul său, să înțeleagă ce împrejurări au fost determinante pentru opera acestuia în general și pentru lucrarea studiată în special, pentru ca apoi să o remodeleze și să o ofere spre audiție celor cărora le-a fost dedicată.

GRAFIC

Creatorul compozitor



Creatorul interpret



Putem observa cât de complex este drumul pe care îl are de parcurs artistul-interpret, drum care poate fi urmat fie din înălțimile cunoașterii, experienței și creativității personale (drum greu accesibil și solicitant), fie din subteranul unei conștiințe apăsate de măreția creatorului, a cărei lipsă de îndrăzneală privează opera de artă de strălucirea sa și compozitorul de adevărata sa măreție: umanismul care l-a motivat.

Personal, optez pentru drumul mai dificil, în care se impune libertatea gândirii și mobilitatea acesteia, bazate pe forța creatoare și cutezanță.

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.3.1. Gândirea şi limbajul generale şi muzicale

A. Gândirea reprezintă o posibilitate de cunoaştere mai evoluată faţă de cunoaşterea prin activitatea senzorială. Ea permite – prin diversele operaţii de comparaţie, de analiză şi de sinteză, de abstractizare şi generalizare – sesizarea însuşirilor generale, esenţiale, ca şi surprinderea relaţiilor fundamentale dintre obiecte, fenomene şi calităţi. În unele conduite s-ar părea că în cursul rezolvării unor probleme practice, gândirea este desprinsă de activitatea verbală. S-a demonstrat însă, că la om (în special la adult) verbalizarea coexistă, cel puţin ca limbaj interior, sau este presupusă, prin etapele anterioare fiecărui moment din rezolvare, în orice activitate de gândire.

Mecanismele funcţionării gândirii sunt indisolubil legate de activitatea cortexului cerebral, fiind totodată corelate cu ansamblul activităţii fiziologice a întregului organism (după cum am văzut în subcapitolul precedent). Deci îşi are obârşia în emisfera stângă a creierului uman, cea responsabilă cu logica, cum spuneam mai sus, vorbind despre diferenţa dintre creierul feminin şi cel masculin.

În 1933, E.Jacobson a demonstrat că în cursul activităţilor mentale apar curenţi de acţiune chiar în aparatul vocal. Cerând unui subiect să efectueze mental un calcul aritmetic, I.Novikova a înregistrat potenţiale electrice în muşchii limbii acestuia, precum şi în muşchii mâinii, deoarece persoana respectivă poseda şi limbajul dactil. Aceasta demonstrează că în cursul gândirii au loc reacţii verbomotorii, ceea ce dovedeşte rolul limbajului interior, relaţia dintre gândire şi limbaj. Cum muzica este un limbaj şi acesta se află într-o strânsă legătură cu interiorul muzicianului, cu ceea ce numim auz interior ca echivalent al limbajului interior, înţelegem acum de ce acesta se constituie în motorul gândirii muzicianului interpret (mai ales pianist, ca cel mai complex tălmăcitor al muzicii) şi de ce observăm la unii pianişti de geniu combinarea cântatului cu vocalizarea sau verbalizarea chiar în timpul actului interpretativ (a fost cazul lui S.Rahmaninov, a lui V.Horowitz sau G.Gould şi lista ar putea continua).

Operaţiile fundamentale ale gândirii – compararea, abstractizarea, generalizarea etc. – sunt necesare în orice activitate de clasificare, deci şi în cea muzicală. Pentru studiul gândirii se utilizează aşadar, în special la copii, procedeul clasării. O primă variantă este alegerea după formă şi culoare. Copiii mai mici aleg în special după culoare; folosind obiecte în loc de figuri geometrice, alegerea după formă devine însă mai precoce. Faptul este din nefericire, destul de puţin cunoscut şi aplicat în pedagogia muzicală primară!

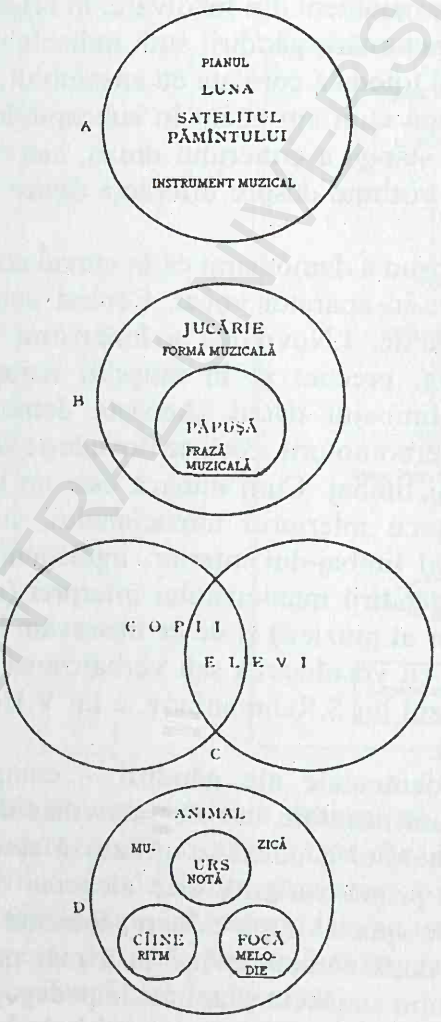
S-a constatat că între noţiuni există diverse raporturi logice, care reflectă relaţiile din realitate dintre obiecte sau fenomene. Acestea sunt de mai multe tipuri:

1) de identitate (când același obiect poate fi gândit diferit. De exemplu: „pian" sau „instrument muzical", ori „Luna" sau „satelitul natural al Pământului");

2) de supra- sau subordonare („frază muzicală" – noțiune de specie este o noțiune subordonată față de „formă muzicală" – noțiune de gen);

3) de încrucișare (o parte dintre „copii" sunt „elevi", iar o parte dintre „elevi" sunt „copii");

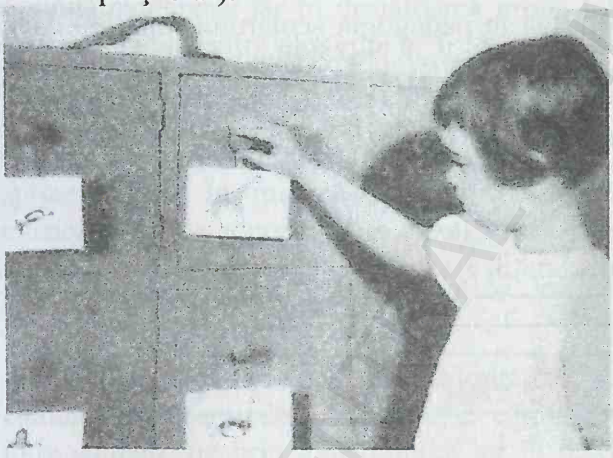
4)de coordonare („notă", „ritm", „armonie", „melodie" etc. sunt noțiuni coordonate în cadrul unei noțiuni care le integrează, aceea de „muzică").



Relațiile dintre noțiuni

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

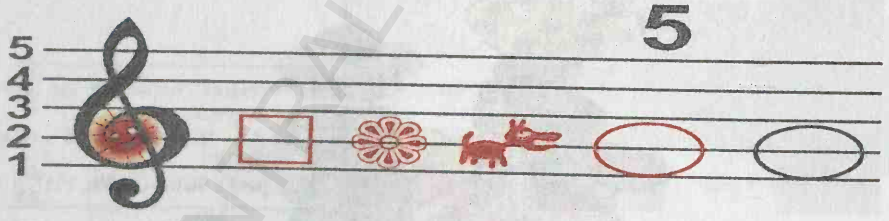
Pentru studiul formării şi dezvoltării noţiunilor de gen şi de specie s-a făcut un experiment cu copii între 3 şi 7 ani (T.Slama-Cazacu în „Relaţiile dintre gândire şi limbaj în ontogeneză", Bucureşti, Ed.Academiei, 1957). Acestora li se prezentau diverse ilustraţii agăţate pe uşile unui mic dulap, iar între acestea se găsea o imagine ce reprezenta o „specie" dintr-un anumit „gen". În sertarul cu una dintre aceste ilustraţii-„specie" era ascunsă o jucărie, pe care copilul trebuia să o găsească fără a avea dreptul la prea multe încercări, fiind recompensat cu acea jucărie cadou. Jucăria era de fiecare dată ascunsă în alt sertar, iar ilustraţiile „cheie" se succedau până când copilul reuşea să găsească jucăria dintr-o singură încercare, deoarece înţelegea că face parte dintr-un anumit „gen" (de exemplu: un câine sau o pisică se aflau sub ilustraţia „un animal"). În muzică, experimentul s-ar putea aplica pornind de la calităţile sunetului, jucăriile fiind note-înălţimi sau note-durate – într-o etapă a şcolarului mic, ori cu instrumente muzicale, copilul învăţând să diferenţieze instrumentele jucărie de suflat, de bătut ritmul sau pe cele cu claviatură (în faza de preşcolar).



Formarea noţiunilor de gen-specie (ontogeneza)
a) A – B Experimentul „dulapul cu ilustraţii"
(După Slama-Cazacu, 1957, p. 196)

Prin gândire pot fi desprinse şi raporturile cantitative, numerice, dintre obiecte.

Un alt experiment (realizat de psihologul român Al.Roşca şi amintit în lucrarea sa „Tehnica psihologiei experimentale şi practice", apărută la Cluj în 1947) a urmărit să arate unele dintre condiţiile care pot uşura sau îngreuna desprinderea raporturilor numerice. Când diversele obiecte date spre comparare erau încărcate în desen cu multe însuşiri neesenţiale, chiar adulţii reuşeau în mică măsură să observe că grupurile se deosebeau prin cantitate; când obiectele au fost omogenizate, 50% dintre persoane au putut izola raporturile numerice; iar când aspectele diferenţiale (particularizante) au dispărut mai mult, astfel încât pe primul plan nu mai apăreau alte deosebiri decât cele cantitative, chiar şcolarii mici au desprins raporturile numerice (!).

Procesul elaborării noțiunilor a atras mulți cercetători, care au imaginat diverse modele experimentale pentru studierea acestui proces, încercând să formeze noțiuni în condiții artificiale. L.Vîgotski şi E.Hanfmann au utilizat figurile diferite prin formă, dimensiune şi culoare, care trebuiau să fie clasate prin învățarea cuvintelor scrise dedesubtul fiecăreia (de pildă, BIK cuprindea obiectele joase şi late). În experimentul Hull (amintit în lucrarea „*Psychologie expérimentale*", Paris, P.U.F. 1949, semnată R.Woodworth) s-au utilizat diferite cuvinte fără sens, asociate cu semne grafice chineze; acestea din urmă aveau – pe grupuri – câte o trăsătură grafică specifică şi comună, un radical care permitea clasarea lor şi denumirea printr-un cuvânt fără sens; persoanele trebuiau să spună ulterior cuvântul corespunzător radicalului. Experimentele lui K.Smoke şi cele ale lui E.Heidbreder utilizează tot procedeul asocierii dintre cuvinte fără sens şi un material desenat. Aceste principii pot fi regăsite şi în cercetările muzicale pe care un distins pedagog, Dinu Ciocan, le-a aplicat categoriilor muzicale (foneme, stileme etc.). Astfel se făcea legătura între limbajul muzical şi cel verbal; tot astfel se dezvolta un tip de *mnemotehnică* muzicală şi se putea aplica deopotrivă în pedagogia şcolarului mic, aşa cum am întâlnit în mica metodă „*Povestea notelor*" concepută de profesoara Octavia Popescu, cea care are intuiția de a învăța copilul că tot ce este aşezat pe a doua linie a portativului cu cheia sol (fie floricică, pătrat sau căţeluş) se numeşte SOL.

Cheia SOL este pe linia a 2-a.
Tot ce se află pe linia a 2-a (pătrat,
căţel, floare, notă va purta numele de SOL.

Rezolvarea problemelor – de la aflarea soluției într-un simplu puzzle la găsirea mijlocului de a combina mental, în mod corect, diverse date ale unei situații concrete şi până la soluționarea celor mai complicate probleme întâlnite în diverse activități profesionale, în ştiință etc.- *presupune rezolvarea prealabilă pe plan mental* şi *presupune totodată o activitate de gândire mai mult sau mai puțin complexă*, după natura problemei respective. Această afirmație poate fi considerată cea mai exactă definiție a ceea ce se întâmplă în timpul studiului la instrument.

Tot într-un experiment s-a creat o situație complicată, cerându-se subiectului să construiască două penduluri, ale căror greutăți – având în vârf câte o bucată de cretă – să cadă în anumite puncte. Într-o formă mai puțin complicată, pot considera că aceasta este situația specifică pentru pianist în formarea tehnicii de degete, când trebuie să urmărească aceeași cădere a vârfului degetelor într-un punct fix, care este centrul clapei.

Toate aceste experimente nu fac altceva decât să releve faptul că activitatea, viața de toate zilele etc. pun necontenit probleme –unele vitale, care trebuie rezolvate *prin gândire*. Astfel s-a ajuns la psihodiagnoză, care urmărea deslușirea particularităților de gândire. S-au utilizat în acest sens diverse *„baterii"* (ansambluri sistematice) de probe –în special pentru copii, care conțin probleme ce trebuie rezolvate. Pe baza acestor teste se stabilește atât potențialul de inteligență, cât și personalitatea și temperamentul subiectului. De exemplu, copiilor preșcolari li s-a aplicat o probă care presupunea stabilirea de relații asociative corecte sau operarea cu noțiuni de gen. În primele probe trebuie arătate toate obiectele care fac parte dintr-o anumită categorie, iar în următoarea probă trebuie arătate doar acele obiecte care au legătură între ele (cum ar fi „găină" și „ou"; sau „cheia sol" și „nota do central" etc.). O altă versiune de probe pretindea subiectului să găsească și să noteze care dintre cele câteva desene arătate nu urmează aceeași regulă cu toate celelalte, atenția fiind concentrată pe aflarea „regulii" sau a „principiului". În muzică s-ar putea aplica pentru diferențele de notație muzicală sau de sonoritate, în cazul audiției. Astfel s-ar putea dezvolta simțul muzical, necesar pentru identificarea diferențelor formale, armonice, melodice, stilistice sau interpretative etc.

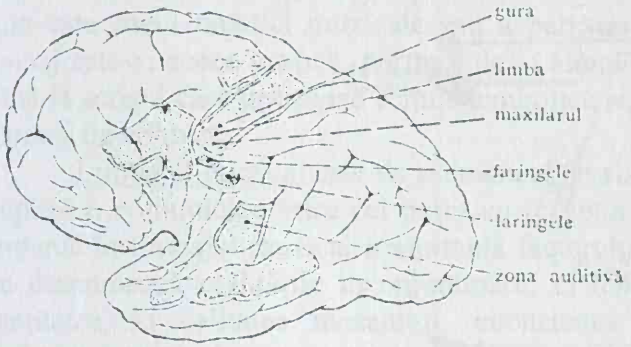
B. Limbajul constituie activitatea psihică specific umană, formă de comunicare intenționată, cu ajutorul căreia sunt vehiculate diverse informații între oameni, fie prin transmiterea lor în mod direct, fie prin fixarea lor sub forma cunoștințelor acumulate de societate. O funcție importantă a acestuia este și aceea de cunoaștere, atât prin transferul interuman de cunoștințe, cât și ca adjuvant al gândirii, pe care o ajută să se fixeze, să se precizeze, să se cristalizeze în forme obiectivabile. Limbajul se concretizează în diverse modalități de exprimare (gest, vorbire, sunet, diverse alte sisteme de semne – cum este și sistemul muzical). Mijlocul fundamental al limbajului este limba – sistemul verbal de semne, constituit din foneme, cuvinte (care au o anumită formă sonoră, cum este AUM, sau grafică), fraze, contexte. Condiția *sine qua non* a apariției limbajului în filogeneză, iar ulterior al funcționării sale la fiecare persoană, este dezvoltarea și perfecționarea unor structuri neuronale – de la cortexul cerebral la etajele inferioare ale creierului, care controlează activitatea aparatului fonator în diversele sale detalii (a se consulta imaginea

12: „*Localizarea sunetului şi limbajului uman*" de pe DVD-ul anexat în volumul 2).

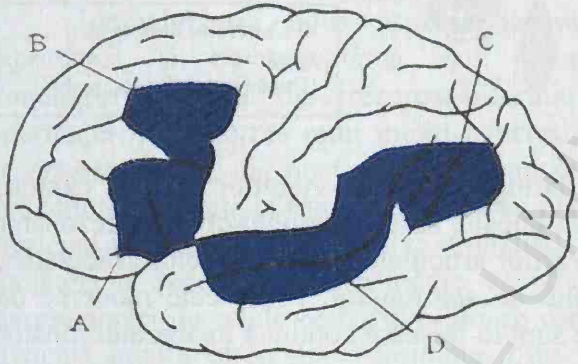
Ca o paranteză, oamenii de ştiinţă au demonstrat că disfuncţiile cerebrale asociate unei boli de tipul *dislexiei* au o origine comună biologică, chiar dacă această tulburare se manifestă diferit în funcţie de limbă. O echipă internaţională de cercetători a arătat existenţa unei baze neurologice universale şi comune pentru dislexie. Această tulburare de limbaj este privită de unii oameni de ştiinţă ca pur psihologică, iar de alţii ca exclusiv genetică. Persoanele care suferă de dislexie au dificultăţi în a învăţa să citească şi să scrie, care nu sunt datorate unui retard mental, nici unei carenţe socio-educative majore. Ei inversează şi confundă literele sau silabele cuvintelor. Dislexia se manifestă mai mult sau mai puţin sever în funcţie de ţară, anumite limbi fiind mai „uşoare" decât altele. Franceza şi engleza spre exemplu, sunt limbi „neregulate", adică nu au reguli simple referitoare la modalitatea de a scrie un cuvânt şi la modul de pronunţie al acestuia. Un studiu efectuat pe copii a arătat că proporţia dislexicilor este de două ori mai mare în Statele Unite decât în Italia. Cercetătorii au făcut un studiu comparativ pe 72 de subiecţi dislexici de limbă engleză, franceză şi italiană, care au reuşit, în pofida handicapului, să absolve o facultate. Ei au obţinut aceleaşi rezultate la testele care implică memoria fonetică pe termen scurt. Alte teste au evidenţiat existenţa unor diferenţe în funcţie de naţionalitatea subiecţilor: italienii au reuşit mai bine, făcând mai puţine erori şi fiind mai rapizi decât omologii lor francezi şi englezi.

Producerea vorbirii deci, este dirijată de cortex şi se realizează prin activitatea coordonată a aparatului fonator, compus din organele fonatoare: cavităţile nazală, bucală, laringo-faringiană – cu diverse elemente componente, la care se adaugă aparatul respirator. Sunetele vocale constau din modificări ale curentului de aer expirat din plămâni, în trecerea lui prin diferite părţi ale aparatului fonator (surplusul de aer fiind eliminat prin cavitatea nazală). Aceste vibraţii specifice pot fi înregistrate prin simple mijloace mecanico-pneumatice sau prin complicate şi sensibile microfoane. Localizarea corticală a limbajului a putut fi dedusă, în special prin metoda anatomoclinică, stabilindu-se corelaţii între lezarea diferitelor regiuni corticale şi tulburările de limbaj observate în clinică. Mai precis delimitate au fost ariile a căror stimulare electrică determină contracţia muşchilor aparatului fonator *sau a muşchilor mâinii în scris*. Astfel, au fost reprezentate zonele a căror lezare produce *afazia* (pierderea capacităţii de înţelegere şi exprimare a ideilor prin cuvinte scrise sau vorbite), însă sunt extrem de rare cazurile clinice de afazie pur motorie (incapacitatea de a formula cuvinte, fraze etc.) sau de afazie senzorială (incapacitatea de a înţelege sensul cuvintelor, frazelor etc.). Clinica arată că tulburările de limbaj apar prin lezarea unor arii mult mai largi decât

cele stabilite experimental. Este şi cazul lui M.Ravel, despre care am tratat pe larg într-un referat anterior.



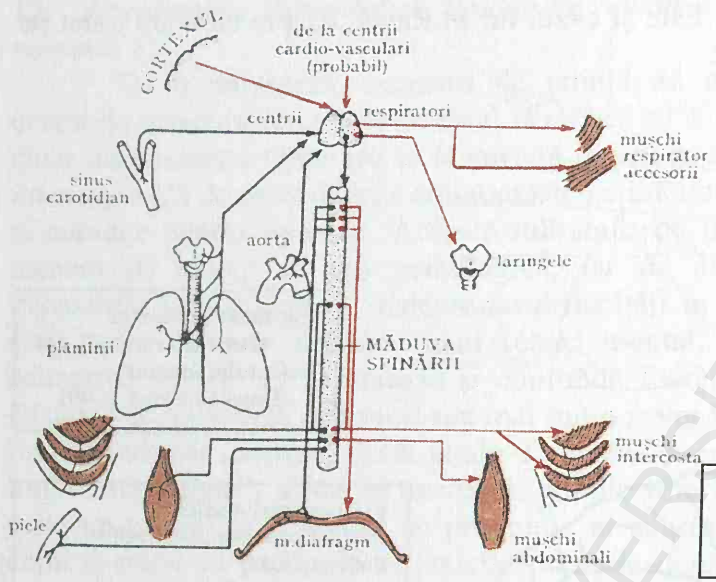
Localizări pe cortex
a) Centrii corticali ai sistemului fonator
(După Tarneaud, p. 40)



b) Localizări afazice
(După Donaldson, din Ruch şi Fulton, p. 632)
A – aria corticală a cărei leziune provoacă pierderea vorbirii articulate
B – aria corticală a cărei leziune afectează îndeosebi capacitatea de a scrie
C – aria corticală a cărei leziune provoacă mai ales cecitatea verbală
D – aria corticală a cărei leziune provoacă mai ales surditatea verbală

În cursul vorbirii, râsului, cântatului etc. respirația este modificată datorită controlului centrilor superiori corticali. Acest control voluntar este limitat de intrarea în joc a numeroase mecanisme reflexe care, prin stimularea chemoreceptorilor (sinus carotidian, aortă), presoreceptorilor (plămâni), termoreceptorilor (piele) etc. modifică activitatea centrilor respiratori din bulb şi protuberanță. Emoțiile, la rândul lor, modifică atât ritmul respirator, cât şi vorbirea. De aici influențele asupra ritmului muzical şi al tempourilor, precum şi multe alte efecte despre care voi mai vorbi în capitolul rezervat analizei interpretului pianist. Subliniez doar că modificările pneumogramei (înregistrarea mişcărilor exterioare ale toracelui în timpul respirației) în cursul cântatului şi al vorbirii – comparativ cu pneumograma în cursul respirației în stare de repaus – arată legătura dintre vorbire (sau cântat) şi respirație.

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



a) Controlul nervos al respirației
(După Best şi Taylor, p. 408)

Fonația se realizează în laringe, datorită vibrației aerului expirat; articulația se realizează în cavitatea bucală, care funcționează ca un rezonator ce ia diverse forme, în cursul mişcărilor articulatorii ale organelor articulației, producând modificări ale curentului de aer fonator. Mijloacele moderne de înregistrare au dovedit că organele sunt în mişcare continuă în aparatul fonator şi se poate presupune că aceeaşi vibrație sau freamăt sunt caracteristice deopotrivă pentru „aparatul pianistic" şi limbajul muzical. O imagine mai complexă a sunetelor este spectograful, care permite obținerea spectrului acustic al sunetelor. Pornind de la principiul transformării sunetelor în „vorbire vizibilă" (*visible speech*), R.Potter şi colaboratorii săi, în lucrarea „Visible speech" apărută la New York în 1947, au imaginat un sistem de educare pentru surdo-muți prin „citirea" după spectograme.(!) Tot la New York a fost inventat *mingograful*, cu ajutorul căruia se pot face studii asupra intonației. Studiile asupra vocii umane (în vorbire sau în cântec) au permis stabilirea diverselor ei particularități acustice. Vocea umană are frecvențe variabile în funcție de timbrul respectiv, de condiții etc. Unul dintre aspectele cel mai dificil de înregistrat şi chiar de notat grafic al limbajului oral este intonația, adică variațiile muzicale ale vorbirii. Cele pe care A. Schönberg le-a urmărit în al său „*sprachgesang*".

Limba vorbită este instrumentul fundamental al comunicării între oameni. Dar în afara ei există şi alte mijloace de comunicare, de exprimare, constituite chiar în sisteme. Dintre acestea fac parte sistemul mimicogesticular sau limbajul gestual, sistemul sonor sau limbajul muzical etc. În primul sistem amintit s-au stabilit mai multe tipuri de gesturi: gesturi obişnuite, gesturi convenționale, gesturi semiconvenționale şi dactilologice – cum ar fi sistemul

convențional de exprimare prin mișcările degetelor (nu doar la surdo-muți). Gesturile sunt mult utilizate și în timpul muncii pianistice.

Alte forme de limbaj constau în semne destinate receptării vizuale, cum este cazul notației muzicale sau a partiturilor. O formă importantă de limbaj este și aceea grafică, pornind de la simple pictograme sau ideograme, până la scrisul care utilizează semne simbolice și, mai apoi, semne fonetice și sisteme de alfabete.

Limbajul muzical este de asemenea, un sistem de semne muzicale care implică o comunicare între cel puțin un receptor și cel puțin un emițător. Se remarcă în limbajul muzical importanța factorului emoțional, afectiv. Muzica nu desemnează realitățile înconjurătoare, ci reprezintă mesaje afective. Nu cantitatea, ci calitatea mesajului, intensitatea emoțională este specificul limbajului muzical.

Limbajul are două aspecte indisolubil legate: a) emiterea sau exprimarea și b) receptarea sau perceperea, înțelegerea limbajului. Comunicarea constă din trecerea informației de la emițător la receptor, informația luând forma unui mesaj concretizat cu ajutorul unui cod (care în genere este limba, dar poate fi și limbajul muzical) și care parcurge un canal mijlocitor. Nu poate exista o definiție mai clară pentru funcția pe care o are un muzician interpret! Există diverse modalități de distribuție a informației de la emițători la receptori. Experimente de laborator au dus la stabilirea unor diverse tipuri de rețele restrictive, dintre care modalitatea cea mai lipsită de eficiență pentru circulația informației este rețeaua în „cerc". În activitatea practică însă, s-a dovedit că transmiterea informației nu este atât de îngrădită, informațiile pot circula în ambele sensuri (emițător-receptor și invers), situațiile practice demonstrând existența unor rețele diverse.

Perceperea vorbirii este în funcție și de mediul (canalul) prin care se realizează transmiterea ei. Inteligibilitatea vorbirii scade în condiții perturbatoare. Un mijloc de a studia transmiterea vorbirii în asemenea condiții este de a provoca experimental trunchierea vorbirii sau vorbirea discontinuă. În cazul folosirii unor filtre care lasă să treacă numai unele sunete, prin filtrele care separă și lasă să treacă bine doar frecvențe înalte sunt auzite corect 90% dintre sunete, pe când prin filtrele care lasă să treacă frecvențe joase sunt auzite corect numai 27%.

Perceperea scrisului, citirea, se realizează prin mișcarea ochiului într-o serie de sacade, între care sunt pauze de 1-2 zecimi de secundă –acestea fiind de fapt momentele utilizate pentru vederea literelor, respectiv notelor muzicale. Citirea nu se face însă literă cu literă sau notă cu notă. O demonstrație pe bază de figuri arată că cercurile punctate conțin litere vizibile din fiecare punct unde s-a oprit ochiul; cele care cad în intervalele dintre cercuri nu dau pe retină imagini distincte, dar totuși ele sunt citite la fel ca și

celelalte. La aceeaşi concluzie au dus şi înregistrările fotografice ale mişcărilor oculare în citire.

Limbajul are deci, un rol reglator al diverselor procese psihice, influenţa acestuia asupra percepţiei a fost deja studiată prin mijloace experimentale. În cursul dezvoltării limbajului, copilul îşi însuşeşte instrumentul lui fundamental, limba maternă. Ulterior el poate să înveţe şi alte coduri, alte sisteme verbale sau non-verbale (cum este cel sonor), alte limbi în care putem include şi limba muzicii. De altfel, metodele perfecţionate de învăţare a limbilor străine sunt fundamentate şi pe metodele audio-vizuale. Astfel se recunoaşte oficial legătura indisolubilă dintre limbaj şi sunet, ca şi importanţa acestuia din urmă.

1.3.2. Imaginaţia şi rolul său în procesul interpretativ

Imaginaţia este deseori confundată cu percepţia sau memoria. Diferenţa constă în faptul că imaginaţia este implicată chiar în procesul perceptiv tocmai prin imaginea sau reprezentarea mentală. În ceea ce priveşte memoria, de aceasta este legată prin faptul că în procesul imaginaţiei are loc o reorganizare a datelor experienţei trecute în raporturi noi. H.Piéron în lucrarea sa „Vocabulaire de la psychologie" (Paris, P.U.F., 1963) definea imaginaţia drept acel *proces de gândire care constă în evocarea unor imagini*, clasificând-o în două moduri fundamentale de manifestare: imaginaţia reproductivă (evocarea unor imagini mnemonice) şi imaginaţia creatoare (construcţia de imagini), ambele fiind determinate de realitatea obiectivă.

Imaginaţia creatoare artistică sau ştiinţifică este caracterizată prin crearea unor sinteze noi, neobişnuite, ale unor reprezentări ale realităţii obiective. Mijloacele artistice, folosite de unii pictori pentru a sugera anumite idei sau pentru a produce anumite stări afective, constituie o gamă infinită, în care reprezentări ale unor elemente reale sunt exagerate sau denaturate în mod intenţionat, sunt combinate în tonuri noi, sunt diferit contextualizate etc. Aceste metode sunt deopotrivă valabile şi pentru artiştii muzicieni. Astfel, scene ale vieţii obişnuite apar ca produs al imaginaţiei creative chiar de la omul primordial. Spre exemplu, pentru a imagina plastic ideea atotputerniciei crude a timpului, vechii greci l-au conceput pe Cronos înghiţindu-şi copiii, în timp ce ideea stabilităţii universului a inspirat mitul lui Atlas, cel ce ţine pe umerii săi globul pământesc. Aspiraţiile omului către înălţimi se regăsesc în legenda lui Icar şi Dedal până la încercările din ce în ce mai aproape de visul milenar al omenirii: cel al zborului şi al depăşirii limitelor în mersul său spre infinit. Ideea abstractă a acestui infinit a stat la baza lucrării lui Constantin Brâncuşi –„Coloana nesfârşită" amplasată la Tg.Jiu, precum şi *gândirea* a inspirat artişti populari anonimi (cum este cazul „Gânditorul"-lui din cultura

preistorică dunăreană de la Hamangia) sau artişti ai epocilor moderne (cum este lucrarea sculptorului francez A.Rodin ce se găseşte la „Muzeul Rodin" din Paris). O imaginaţie prea exaltată, conţinând exagerări ale trăsăturilor sau combinarea neobişnuită a unor elemente ale realităţii a dat naştere unor imagini monstruoase, dezvoltând estetica urâtului atât de prolific în secolul al XX-lea.

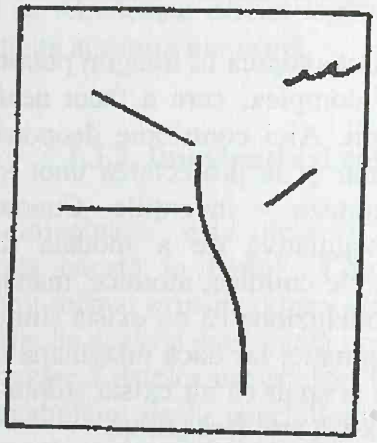
Imaginaţia se exprimă în toate domeniile creaţiei artistice. Cum spuneam mai sus, aceasta şi-a găsit o expresie deosebită în creaţia populară, în care prezentarea stilizată a diverselor elemente din natură a atins un înalt grad de perfecţiune.

Se poate afirma cu toată convingerea că redarea în imagini poetice sau muzicale a realităţii este un proces creator complex, care a făcut nesfârşite demonstraţii şi pe tărâmul ştiinţei şi tehnicii. Aici contribuie deopotrivă la redarea intuitivă a unor noţiuni abstracte, dar şi la proiectarea unor situaţii experimentale sau la crearea unor noi sinteze – invenţiile. Cunoaşterea ştiinţifică este uşurată de capacitatea imaginativă de a modela diferite fenomene, de a înfăţişa intuitiv structuri, fie ele chimice, atomice, matematice şi, de ce nu, poetice sau muzicale. Putem concluziona că nu există ştiinţă fără imaginaţie, cum nu există nici artă fără imaginaţie. Iar dacă imaginaţia devine un bun comun, aş putea merge mai departe şi spun că nu există ştiinţă fără a avea cel puţin o latură artistică, precum nu există artă fără ştiinţă.

Pentru studiul imaginaţiei libere se folosesc probe alcătuite din pete de cerneală standardizate, în timp ce pentru studiul imaginaţiei reproductive se utilizează desene incomplete, fraze incomplete, scurte melodii nefinalizate, se solicită terminarea unui cuvânt sau al unui motiv melodic, armonic etc. Aceste probe se adresează deopotrivă imaginaţiei, gândirii şi memoriei. Imaginaţia poate fi însă, investigată şi prin capacitatea unei persoane de a-şi reprezenta noţiuni abstracte, de a schematiza anumite idei, de a exprima sub formă de curbe sau diagrame anumite valori etc. Una dintre metodele cele mai frecvente a fost cea a petelor de cerneală gândită drept o probă pentru imaginaţia pasivă, pentru că viza relatarea de către subiect a ceea ce îi sugerează imaginea prezentată. Căutând asociaţiile cele mai sugestive, combinând pe plan mental diferitele componente ale imaginii, din relatarea finală a subiectului s-au putut trage concluzii privitoare la ambele tipuri de imaginaţie. Astfel, testul cu pete de

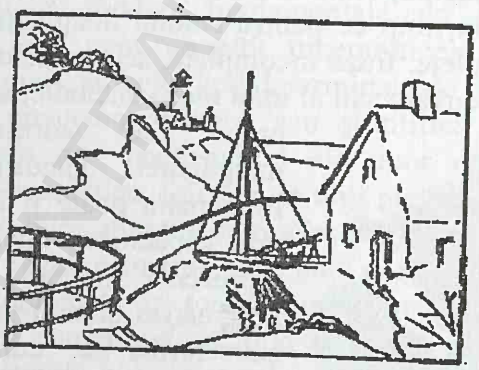
cerneală standardizate, numit „**testul Rorschach**" şi folosit mai mult pentru diagnoza personalităţii, a prezentat valoare îndeosebi pentru investigarea imaginaţiei libere sau creative.

Tot pentru cercetarea imaginaţiei şi aptitudinilor artistice s-a utilizat şi testul următor: s-au prezentat subiectului anumite linii de reper, cerându-i-se să completeze desenul astfel încât să reprezinte un pescar sau un peisaj la malul mării.



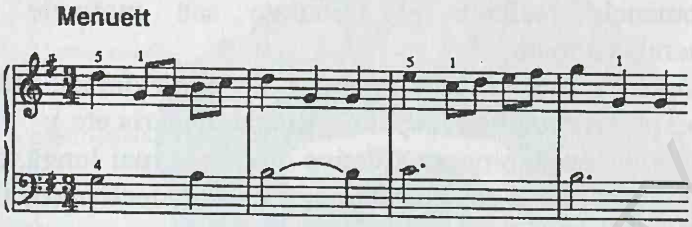
a)

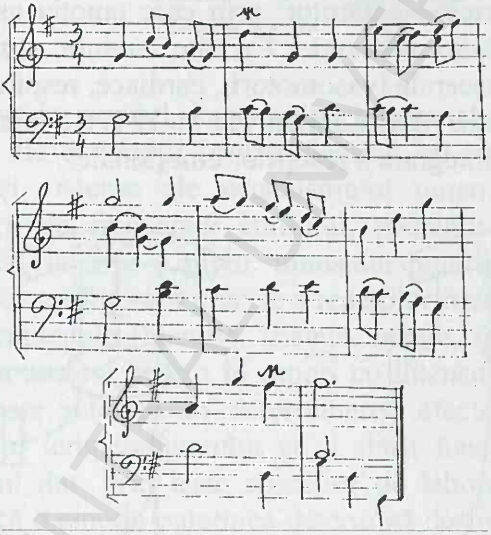
b)



c)

Cred că acest test poate fi adaptat şi artei muzicale, ceea ce unii profesori deja aplică, cerându-le studenţilor lor ca, pe baza unor modele (tonale, armonice sau melodice), să completeze o piesă în stil Bach, Schubert sau Mozart (şi lista bineînţeles ar putea continua), dar şi plecând de la modelele unor compozitori să creeze propriile dezvoltări. Aceste lucruri se întâlnesc cu titlul de frecvenţă în muzica de jazz, se aplică în şcoli de talia Academiei Mozarteum – Salzburg şi chiar în Universitatea bucureşteană de Muzică, amintindu-l tot pe distinsul pedagog şi muzicolog Dinu Ciocan.

MODEL – J.S.Bach: „Menuet" din „Album pentru Ana Magdalena"

etc.

Variantă în stil „Menuet" de J.S.Bach:

Acest tip de dezvoltare a imaginației este de o maximă importanță pentru formarea oricărui muzician, dar mai ales a muzicianului interpret, care se află deseori în ipostaze scenice care pot altera textul prezentat prin prezența emoțiilor; singura portiță de salvare a unor astfel de situații este de natură imaginativ-creativă.

Desigur că, în pregătirea şi munca asupra imaginii muzicale este totodată necesară această aptitudine; dar aici sunt îmbinate ambele tipuri de imaginație, iar perioada mai lungă de pregătire lasă loc germinațiilor acesteia, schițelor şi corecturilor, intervenției gândirii şi a întregului complex mentalo-afectiv care se inserează textelor studiate. De aceea voi trece acum la analizarea aspectului afectiv, de care este strâns legată şi imaginația.

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

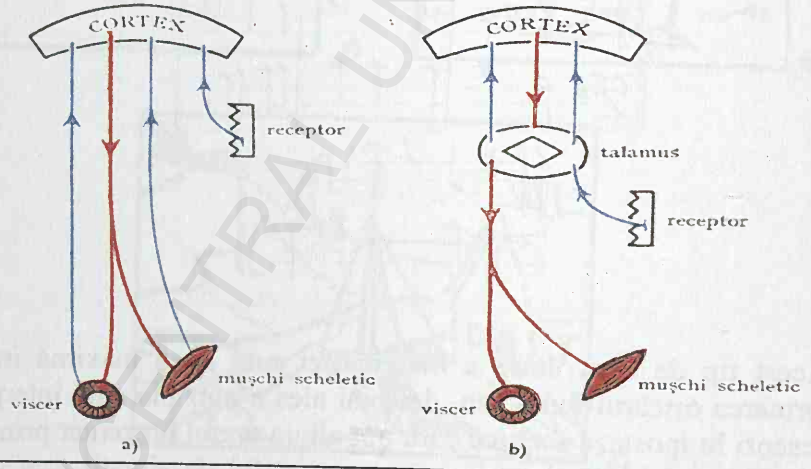
1.3.3. Afectivitatea, expresiile emoţionale şi activitatea artistică

A. Afectivitatea. Procesele afective reflectă anumite relaţii dintre obiectele, fenomenele realităţii şi trebuinţe sau motivele activităţii. Clasificarea generală cuprinde :

1)*emoţiile*, care sunt procese afective de scurtă durată, luând uneori forme violente, explozive (cum ar fi spaima, mânia, bucuria etc.);

2)*sentimentele*, acele procese afective de durată mai lungă, cu un grad mai mare de stabilitate, având caracterul unor atitudini afective (de tipul iubire sau ură etc.). Sentimentele se pot dezvolta ca *pasiuni*, caracterizate prin intensitate şi concentrare foarte mare, sau pot fi difuze şi mai puţin intense, exprimându-se sub forma unor *dispoziţii*.

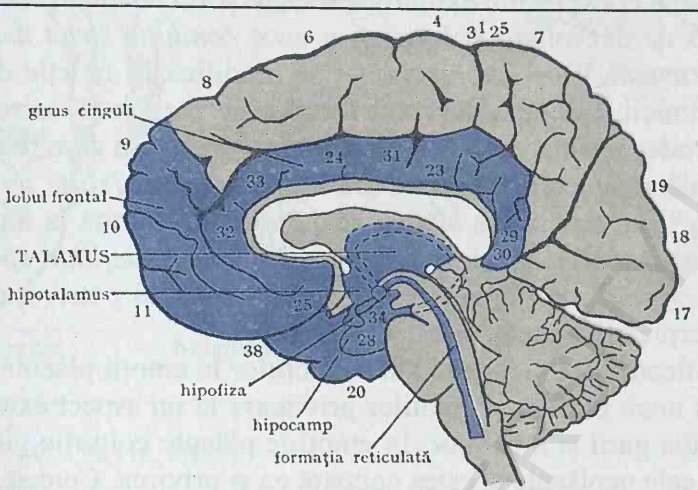
W.James (1884) şi K.Lange (1885) au formulat pentru prima oară teoria originii periferice a emoţiilor, prin care emoţia este identificată cu o percepere a modificărilor viscerale. Cu alte cuvinte, stimularea receptorilor produce modificări viscerale (vasomotorii, cardiace, respiratorii etc.), care sunt percepute drept emoţii. W.B.Cannon (1871-1947) a presupus că talamusul reprezintă centrul de integrare a reacţiilor emoţionale.



Scheme ale teoriei originii periferice (a) şi teoriei talamice (b) asupra emoţiei
(După Cannon, din Stevens, p. 502)

Cercetările ulterioare au arătat însă că la integrarea proceselor afective în general şi a emoţiilor în special participă structuri funcţionale mult mai complexe. Pe primul plan sunt polul frontal şi suprafaţa orbitală a lobului frontal, hipocampul, talamusul, hipotalamusul şi hipofiza. Formaţia reticulară a trunchiului cerebral participă la integrarea proceselor emoţionale, atât prin conexiunile ascendente, cât şi prin cele descendente care *modifică nivelul de activitate al viscerelor şi al musculaturii scheletice*.

Structurile centrale principale care integrează şi controlează comportamentul emoţional
(După Stevens, p. 488)
Cifrele indică ariile corticale după Brodman



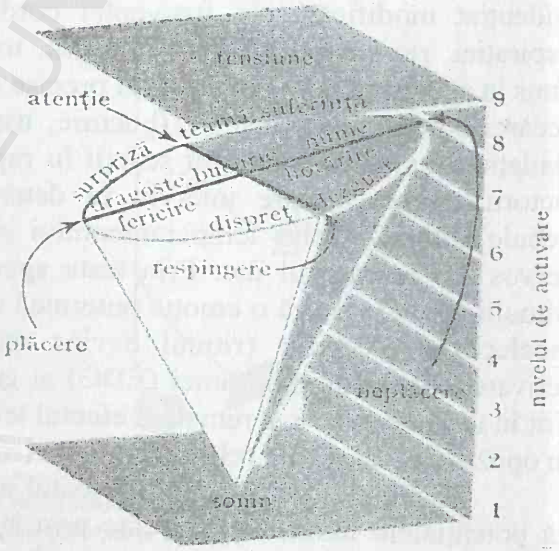
Stările afective în general, iar emoţiile în special sunt deci însoţite de modificări profunde ale activităţii neuroendocrine, cu ecou asupra funcţiilor diferitelor aparate şi sisteme ale organismului uman. Experimentele au evidenţiat modificări ale frecvenţei cordului, presiunii sângelui în artere, respiraţiei, rezistenţei electrice a pielii, tonusului muscular etc. Deşi nu s-a ajuns la stabilirea unei configuraţii precise a reacţiilor fiziologice caracteristice fiecărei emoţii fundamentale (bucurie, tristeţe, mânie, frică), există totuşi o gradaţie progresivă a acestor reacţii în raport cu intensitatea emoţiei. Printre factorii subiectivi care intervin în determinarea efectelor psihofiziologice trebuie subliniat rolul temperamentului şi al stării funcţionale a sistemului nervos din momentul dat. Prin teste specifice de laborator s-a observat că stimulii care provoacă o emoţie puternică determină desincronizarea activităţii bioelectrice cerebrale (ritmul devine mai rapid, iar amplitudinea scade), activarea electrodermogramei (EDG) şi creşterea frecvenţei ritmului cardiac. Tot în urma testelor s-a remarcat efectul tensiunii, al stărilor de „aprehensiune" în opoziţie cu starea de relaxare.

O altă metodă a expus subiectul unor stimuli luminoşi, observându-se că potenţialele luminoase evocate prin stimularea luminoasă intermitentă au avut o amplitudine crescută în perioada de aşteptare a unui stimul „încărcat emoţional".

Ne dăm seama de stările afective ale persoanelor cu care comunicăm datorită manifestărilor vizibile în primul rând, dintre care pe prim plan se situează modificările mimicii, gesturilor sau ale vocii, pe care le voi completa cu modificările sonore (în cazul comunicării muzicale). Expresiile emoţionale au o semnificaţie socială de prim ordin, era de părere M.Ralea în eseul său „*Asupra expresiei sociale a emoţiilor*", eseu inclus în volumul al II-lea al

lucrării „*Scrieri din trecut*" apărut în 1957. De la reacțiile primitive ale copilului și până la expresiile extrem de variate și fin adaptate ale adultului are loc un proces de dezvoltare și formare a unor *conduite strict determinate de relațiile interumane*. Deși expresia feței se modifică în funcție de activitatea mușchilor mimicii, excitația nervului facial care inervează musculatura feței nu poate reproduce gama variată a expresiilor umane, așa cum reușește să facă omul manipulând sunetul. P.Fraisse era de părere, în „*Traité de psychologie expérimentale*" (lucrare scrisă alături de J.Piaget și apărută la Paris în 1963), că „*în expresia emoțională se combină un joc al reacțiilor spontane și al mimicii intenționale*". Pot spune că această remarcă se potrivește foarte bine activității interpretative muzicale.

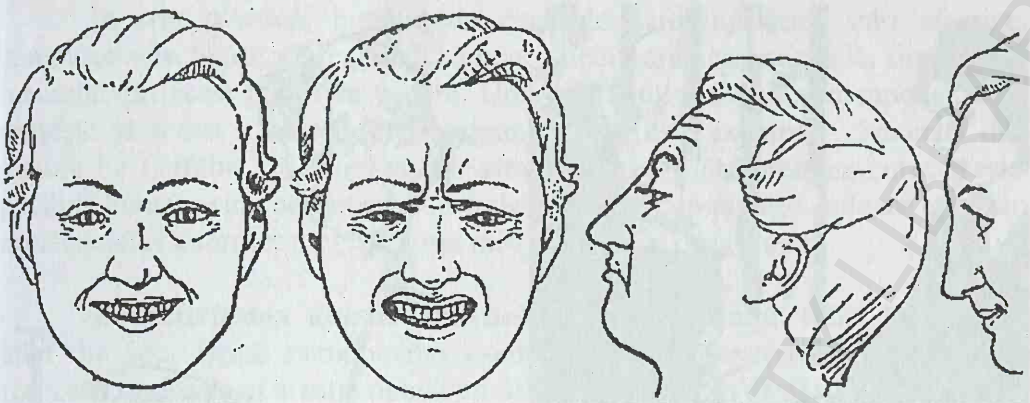
Clasificarea cea mai generală a emoțiilor în emoții plăcute și neplăcute s-a datorat în mare măsură și studiilor privitoare la un aspect exterior, care se referă la poziția gurii și a ochilor. În emoțiile plăcute colțurile gurii se ridică, în timp ce în cele neplăcute acestea coboară ca și privirea. Cercetările au arătat că se poate stabili o corelație destul de mare în aprecierea expresiilor emoționale după curba tridimensională, ale cărei extreme sunt: *plăcere-neplăcere, atenție-respingere, somn-tensiune.*



Reprezentarea tridimensională a expresiilor feței
(După Schlossberg, din Morgan, 1961, p. 123)

Anatomistul german Piderit a efectuat o serie de studii ale trăsăturilor feței care compun expresii emoționale, întocmind o serie de imagini schematice, care sugerează anumite emoții.

BCU „ȘTEFAN CEL MARE" SUCEAVA



a) con allegrezza b) lamentavole c) con fierezza d) misterioso

Expresii mimice
(După Piderit, p. 147, 153, 118, 159)
a) expresie de râs
b) expresie de plâns
c) expresie de dispreț
d) expresie surâzătoare, șireată

După cum în muzică există o suită de termeni (numiți „de expresie"), care fac aceleaşi referiri. Spre exemplu, pentru expresiile de bucurie se întâlnesc termenii: *con allegrezza* („cu veselie") sau *giocoso* („jucăuş, vesel"). Pentru cele de tristețe: *con tristezza* sau *mesto* („mâhnit, dureros, trist"), *tristamente* sau *lamentavole* („trist, plângător"). Mândria, forța sau îndrăzneala se afirmă prin termenii *ardito* („îndrăzneț") ori *con fierezza* („cu mândrie"). În timp ce misterul este sugerat de termenul analog *misterioso*.

Psihologii afirmă că orice expresie emoțională reprezintă rezultatul unei integrări a reacțiilor spontane în mimica voluntară dobândită prin imitație socială. După mai sus citatul psiholog P.Fraisse, modurile fundamentale de exprimare a stărilor afective sunt universale: râsul la bucurie, lacrimile la durere etc.; dar influența societății se exercită fie prin valorificarea expresiei anumitor emoții şi inhibiția altora, fie prin „*crearea unui adevărat limbaj mimic, ale cărui semne prelungesc şi diversifică expresiile spontane*". Descifrarea stării emoționale este mult uşurată de corelarea aspectelor fizionomice cu cele ale posturii şi gesturilor actorului, ca şi la interpretul muzician (cu singura rectificare că postura este înlocuită de sonoritate), ambii fiind intermediari între creator şi receptor.

CELLA DELAVRANCEA

EMIL GILELS

DINU LIPATTI

CLARA HASKIL

BCU UNIVERSITY LIBRARY

În arta plastică, bogăția de exemple care ilustrează stări afective complexe este foarte mare, dar îi rămâne superioară arta muzicală, fiind chiar inefabilă din acest punct de vedere. Uneori artistul plastician intenționează și reușește să redea o emoție predominantă (cum este exemplul „Spaima" din pictura lui C.Baba, ori durerea sau groaza), alteori interpretarea corectă este posibilă numai prin corelarea tuturor elementelor: compoziție, culoare etc. Dar muzicianului interpret nici o emoție nu-i rămâne de neexprimat!

B. Activitatea umană artistică. Constă în primul rând din muncă, apoi din joc. Două componente esențiale ce țin de activitatea cerebrală, respectiv oboseala și atenția ocupă un rol fundamental în desfășurarea acesteia.

Munca se efectuează în condițiile colaborării reciproce a oamenilor, dezvoltarea formelor sociale de viață fiind strâns legată de această activitate specific umană. Coordonarea activității în echipă se realizează cu ajutorul comunicării.

Munca se clasifică în muncă fizică și muncă intelectuală sau mentală. Munca fizică necesită un efort muscular special, în cursul căruia consumul de oxigen crește, iar efortul și consumul de oxigen pot fi diminuate prin raționalizarea mișcărilor. Acest fapt este evident și în munca pianistului, care include în activitatea sa și acest tip de muncă. Efortul aici variază mult, în funcție de modalitatea mișcării. Principiul stă la baza raționalizării mișcărilor pentru a ușura munca fizică. Leonardo da Vinci afirma că „*omul are mai multă putere când trage ceva către el decât când împinge*", fiindcă pentru mișcarea de tragere conlucrează toți mușchii brațului, pe când dacă brațul este pur și simplu întins pentru a împinge, mușchii antagoniști nu mai lucrează.

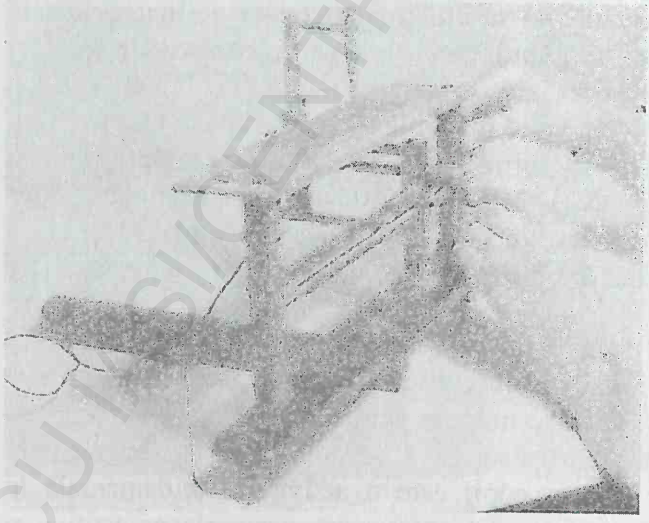
O caracteristică fundamentală a muncii este confecționarea și utilizarea uneltelor, aici omul a dat dovadă de multă imaginație și abilitate mentală (gândire). Tot o unealtă este și pianul, pentru a cărui construcție au fost necesare mai multe idei a numeroși inventatori, abia în secolul al XIX-lea ajungând la forma sa finită. Astăzi, când mașinile automate au devenit frecvent utilizate în majoritatea activităților, problemele ce trebuie rezolvate țin mai mult de nivelul muncii intelectuale. Dar pianul clasic a rămas neschimbat, ceea ce îl obligă pe instrumentist deopotrivă la efort fizic și intelectual, deci la un grad ridicat de muncă. De aceea înclinația spre muncă este considerată factor al talentului.

Jocul este o activitate destul de complexă, care implică aspecte afective și determinări puternic voliționale pentru învingerea unor obstacole. Acesta presupune atenție, posibilități de discriminare senzorială, procese intelectuale și multe alte calități. Ca activitate distractivă se constituie într-un element interesant al folclorului, iar pentru copii este o activitate fundamentală în cursul căreia își dezvoltă afectivitatea, se antrenează procesele perceptive și cele de gândire etc.

Arta, ca activitate creatoare, presupune în primul rând imaginație, activitatea artistică însumând deprinderi care trebuie însușite, cuprinde organizări motorii specifice și frecvent, efort fizic, după cum spuneam și mai sus. Un exemplu elocvent este cel al sculptorului în piatră; dar și dansul implică, pe lângă efort, coordonarea mișcărilor cu muzica. Același tip de coordonare este specific pianistului, mișcările respective transformându-se în baza tehnică a activității sale. Pe lângă coordonare se adaugă o lungă și anevoioasă însușire a unor anumite deprinderi, în cursul cărora întreaga musculatură este supusă controlului cortical. De la mișcările stângace ale unor elevi, până la plasticitatea perfectă a corpului uman atinsă de balerin sau – prin analogie, până la sonoritățile perfecte ale unui pianist este o cale foarte lungă, care se explică prin diverse legi psihice, prin dezvoltarea unor procese complexe, prin formarea unor sisteme de semnale proprio- și exteroceptive și a unei capacități de precisă coordonare a acestora cu mișcările adecvate.

Activitatea a format de multă vreme obiectul de studiu al psihologiei experimentale. Aceasta s-a datorat necesităților practice ale modelării unor activități profesionale sau ale unor componente ale acestora, precum și din nevoia stabilirii psihodiagnozei.

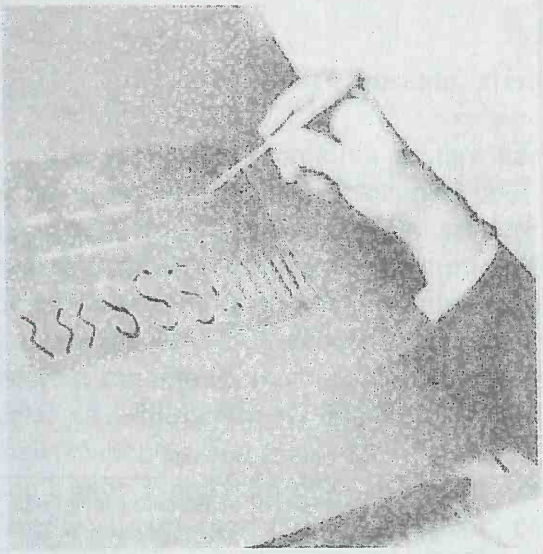
Dintre metodele mai frecvent utilizate amintesc: studierea posibilității de disociere a mișcărilor mâinilor cu un aparat model de strung tip „Lahy", care cere ca ambele mâini să lucreze simultan și diferențiat, astfel ca învârtind manivela din dreapta (care produce mișcări înainte-înapoi) și pe cea din stânga (care produce deplasări laterale) să se plimbe vârful exact în mijlocul conturului decupat, orice abatere fiind sancționată de un sunet de sonerie sau este numărată de un computer.



Disocierea mișcărilor mâinii (modelul de strung tip „Lahy") (Catedra de psihologie, București)

BCU "Ion Creangă" BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

O altă metodă este cea a măsurării tremurului mâinii şi a capacităţii de a o ţine nemişcată cu ajutorul unui aparat numit „tremometru".



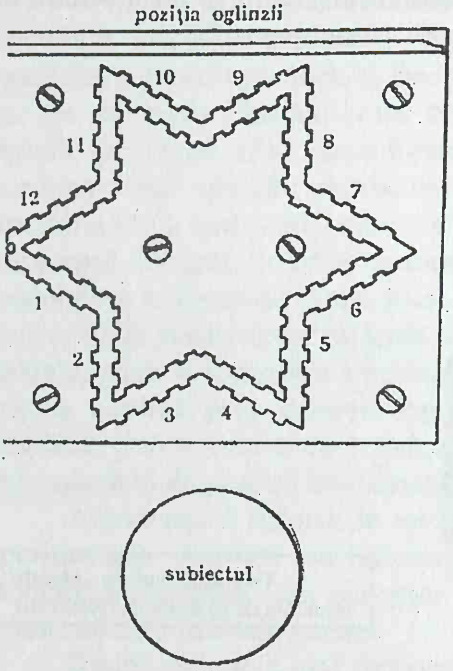
Tremometrul tip „Moede"
(Catedra de psihologie, Bucureşti)

Acestea ar putea fi adaptate şi în testarea aptitudinilor pianistice.

În concepţia modernă asupra mecanismului fiziologic al mişcării voluntare, J.Paillard arată că impulsurile corticofugale care produc mişcările voluntare sunt la rândul lor modulate de impulsuri recurente (feed-back). Astfel de circuite includ informaţiile extero- şi proprioceptive care provin direct sau indirect de la organele în acţiune sau de la rezultatele acţiunii. Alte circuite conectează cortexul motor cu cerebelul sau cu alte structuri subcorticale. Activitatea mentală este legată de activitatea întregului organism; cele mai elementare reprezentări produc modificări fiziologice, care dovedesc conexiunea dintre activitatea mentală şi cea motorie. Spre exemplu: imaginarea ridicării braţelor (drept sau stâng), a baterii unui cui cu ciocanul sau a altei activităţi ritmice declanşează reproducerea unei înregistrări a potenţialului motor în bicepsul mâinii drepte.(!)

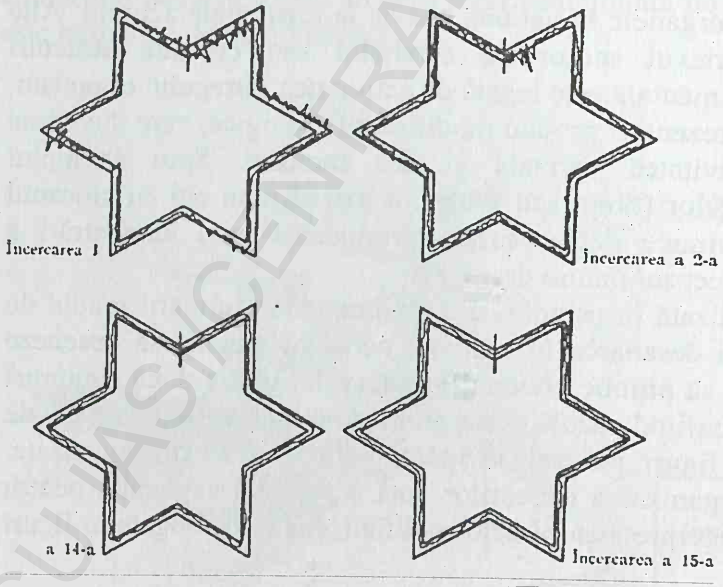
O altă probă utilizată în psihologia experimentală a urmărit gradul de îndemânare stabilit prin desenarea în oglindă: persoana trebuie să deseneze conturul unei figuri sau să plimbe creionul în intervalul dintre două contururi fără să le atingă, figura nefiind văzută decât printr-o oglindă aşezată vertical de partea cealaltă a acestei figuri, punctele ei apărând din această cauză inversate, ceea ce provoacă dezorganizarea mişcărilor. Iată o posibilă explicaţie pentru dificultatea apărută în interpretarea pieselor polifonice, atât de bogate în figuri inversate.

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY



Proba deprinderii de desenare în oglindă
a) (După Waskom, din Woodworth, p. 223)

Tot psihologia experimentală a demonstrat rolul important pe care îl joacă exercițiul în ameliorarea performanțelor. Proba desenului în oglindă devine tot mai calitativă în baza exercițiului, a repetării acestei probe.



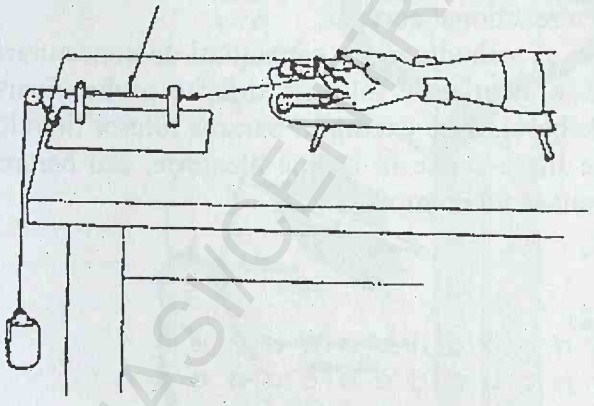
Proba deprinderii de desenare în oglindă
b) (După Kingsley, din Stevens, p. 625)

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În toate aceste probe însă, gradul de atenție și oboseală are o mare importanță.

1.3.4. Oboseala, atenția și intuiția

A. Oboseala reprezintă o stare generală complexă, care cuprinde un ansamblu de manifestări consecutive unei activități intelectuale sau fizice și care constă, printre altele, într-o scădere a randamentului. O manifestare evidentă a acesteia este expresia mimică. Studiul experimental arată că la un moment dat – care depinde și de anumite condiții speciale (legate de motivație, lipsa interesului pentru activitatea respectivă, lipsa deprinderii etc.)- apare o scădere a randamentului muncii. „Curba muncii" arată în cursul unui calcul mental că odihna are un efect favorabil la început, dar apoi nu mai este suficientă pentru compensarea oboselii. Printre probele care servesc pentru studiul unor aspecte (relativ artificiale) ale oboselii este cea a strângerii cu mâna a dinamometrului (instrument care servește la măsurarea forței musculare) de un mare număr de ori, până când începe să scadă intensitatea, deci randamentul. În acest sens mai este folosit și ergograful, aparat cu care se înregistrează mișcările unui membru în unități de timp. Cel mai cunoscut este *ergograful lui Mosso* cu ajutorul căruia se trage o greutate cu un singur deget, în timp ce amplitudinea mișcărilor se înregistrează pe kimograf. Acest aparat ar putea sta la baza studiului diferențiat al puterii degetelor, ceea ce ar fi de un real ajutor pedagogiei pianistice, dar și interpreților performeri.

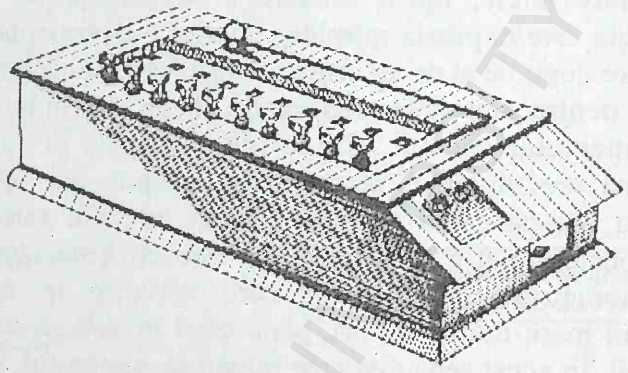


Ergograf
(După Guillaume, p. 200)

B. Atenția reprezintă orientarea selectivă a activității psihice. Fiind strâns legată de toate procesele psihice, atenția are un rol important în aprofundarea activității de cunoaștere și în creșterea eficienței activității psihice dominante. La baza formelor superioare ale atenției – cum este atenția voluntară – stau reacții de orientare care implică participarea structurilor

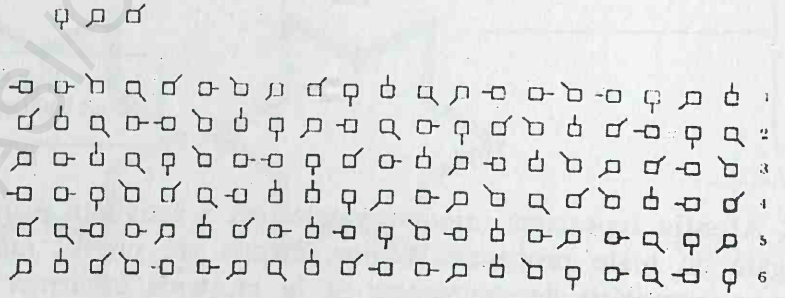
nervoase dinamogene (formație reticulară mezencefalică) și conexiuni temporare elaborate în raport cu semnificația stimulilor. Atenția voluntară – bazată pe o bine determinată motivație -se dezvoltă și se educă în cursul ontogenezei, devenind un instrument indispensabil proceselor de creație în diverse domenii. S-a observat că menținerea încordată a atenției în cursul activității intelectuale sau manuale necesită un efort de concentrare, care se exprimă cel mai frecvent prin mimică.

Pentru studiul atenției s-a folosit un aparat mai vechi, numit *„aparatul lui Piorkowski"*.



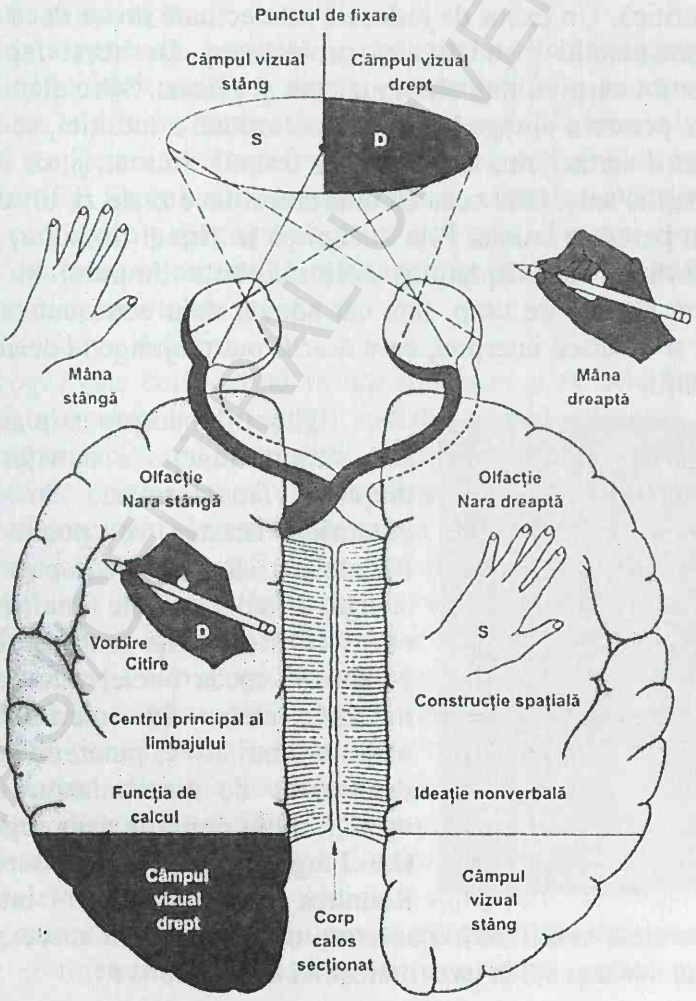
Acesta constă într-un cilindru care se învârteşte în interiorul aparatului şi pe care sunt imprimate în mod neregulat linii albe ce apar prin cele zece fante de deasupra. Subiectul trebuie să apese butonul de lângă fanta respectivă imediat ce apare în acesta o linie. Două contoare electrice (astăzi înlocuite de computer) stabilesc totalul erorilor, unul înregistrând liniile care trec, iar celălalt stimulii la care subiectul a reacționat corect.

Tot pentru studiul atenției și psihodiagnoza capacității de concentrare, de distribuție, de mobilitate etc. a atenției se folosesc diferite probe. Foarte cunoscută este proba Bourdon de baraj. Spre exemplu: bararea tuturor literelor de un anumit fel dintr-un șir de litere scrise în ordine aleatorie, sau bararea rapidă a tuturor pătratelor care sunt la fel cu modelul.



Și acest tip de probe poate fi adaptat sistemului muzical.

C. Intuiția este o conștiență interioară și simțul prin care putem cunoaște ceea ce se află în afara tărâmului gândirii logice. Mesajele sale pot fi extrem de subtile, încât cei mai mulți le ignoră. Considerată de unii cercetători al șaselea simț sau simțul extrasenzorial, ea face parte din structura umană. În 1981, Roger Sperry a primit Premiul Nobel pentru teoria sa conform căreia creierul uman este împărțit în două emisfere separate dar egale, fiecare dintre ele guvernând un mod complet diferit de a gândi. Emisfera stângă găzduiește logica, gândirea lineară, analiza, critica și în genere, ceea ce este acceptat ca aparținând comportamentului adult. Emisfera dreaptă este locul gândirii intuitive, nonlineare, caracterizate prin subiectivitate, inspirație, joc, creativitate, uimire copilărească și capacitate psihică. Deci, tărâmul intuiției se află în emisfera dreaptă a creierului uman.



BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Istoria şi ştiinţa au discreditat rezultatele intuiţiei prin explicaţii raţionale. Astăzi începem să înţelegem cu mai multă claritate că mintea omului are acces la informaţii pe care ştiinţa singură nu le poate furniza. Pe măsură ce computerele preiau din ce în ce mai mult din funcţiile emisferei stângi, succesul nostru continuu şi supravieţuirea ca rasă depind de dezvoltarea acelei gândiri pe care computerele nu o pot dobândi. Iată de ce va creşte importanţa muzicii ca artă intuitivă şi senzitivă, devenind tot mai necesară într-o lume super-tehnologizată. Pentru realizarea acestui echilibru nu este nevoie decât de o minte deschisă, care este gata să accepte ideea unui posibil „mult mai bine" şi care îşi găseşte resurse în autoconvingerea dezvoltată de puterea voinţei. Cum arta interpretativă este o artă practică şi cum ştim că practica ne apropie de perfecţiune, iată că un nou drum s-a deschis spre lumea infinită, eterică, *sub-* şi *supra*liminală.

Emisfera stângă a creierului nostru, pe lângă faptul că este logică, este şi extrem de critică. Un exces de judecată intelectuală poate duce la dubii şi la pierderea spontaneităţii instinctive şi protectoare. De acest fapt este foarte conştient artistul interpret, mai ales muzician şi pianist. Specialiştii în domeniu recomandă ca, pentru a ajunge la bogăţia nelimitată a intuiţiei, să transcendem limitele realităţii senzoriale, să intrăm în timpul ilimitat şi să fim un canal pentru informaţiile sale. Este ceea ce interpretul face zi de zi, ori de câte ori se aşează la pian pentru a studia. Prin adâncirea în fluxul timpului, spun aceiaşi cercetători, învăţăm să dispreţuim constrângerile timpului şi să devenim propria noastră fărâmă de timp. Iată cât adevăr deja cunoscut şi verificat de arta muzicală şi de orice interpret, care n-ar fi putut ajunge la performanţe fără aceste capacităţi!

Emoţiile, despre care am vorbit mai sus, sunt o funcţie a emisferei cerebrale drepte. Transformate în sentimente puternice, acestea vor putea depăşi uşor barierele strict raţionale impuse de emisfera stângă. Când barierele intuiţiei sunt luate cu asalt de aceleaşi sentimente extrem de profunde, vocea intelectului se stinge, iar mesajele răzbat din interiorul nostru cu maximă claritate şi putere. Totul pare a fi determinat de sincronizare, aceasta din urmă fiind în definiţia psihologului german C.G.Jung „*o coincidenţă semnificativă*". Reunirea intuiţiei cu intelectul şi dezvoltarea paralelă echilibrată a acestora o realizează cu succes, de veacuri întregi, arta muzicală şi stă la baza măiestriei interpretative.

CAPITOLUL AL II-LEA
„Probleme de psihopedagogie în arta interpretativă instrumentală"

2.1. Prolegomene

Era de aşteptat ca o disciplină care are drept „obiect" de studiu educarea fiinţei umane, aşa cum este pedagogia generală şi mai ales cea vocaţională, să apeleze la ajutorul unei alte discipline ce se ocupă eminamente de fiinţa umană: psihologia.

Psihologia generală, genetică şi pedagogică oferă informaţii preţioase despre legile dezvoltării psihice, despre particularităţile pe care le prezintă procesele psihice la diferite vârste, despre bazele psihologice ale învăţării. Fără cunoaşterea şi respectarea acestor legi, îndrumarea pedagogică ar fi lipsită de fundament ştiinţific. Faptul că pedagogia este un complex interdisciplinar este o realitate de care orice pedagog trebuie să ţină cont, dar mai ales cel al cărui domeniu este educarea interpretului instrumentist şi chiar mai mult cel care se ocupă de formarea pianistului.

Să aduc câteva lămuriri:

Pedagogia este considerată *ştiinţa educaţiei* şi se ocupă cu cercetarea unui aspect fundamental al activităţii sociale, anume *educaţia.* Aceasta din urmă este responsabilă cu formarea omului ca fiinţă socială. Cuvântul „educaţie" este de origine latină şi semnifică „îngrijire, cultivare". Iată deci, care este verbul dominant al unui educator: „a îngriji"!

În lumea actuală educaţia nu se realizează numai în şcoală, ci tot mai multe instituţii sunt implicate în acest proces. *Pedagogia* studiază întreaga acţiune de formare a omului, ţinând cont de influenţa tuturor factorilor educativi. Semnificaţia etimologică a cuvântului *pedagogie* este explicată prin cele două cuvinte de origine elină: *„pais"*, care înseamnă *„copil"* şi *„agogé"*, ce se traduce prin *„conducere, îndrumare"*.

Ca să rezum, definiţia acestui demers de îndrumare se poate prezenta drept activitatea depusă de societate spre a pregăti omul pentru viaţa socială, ceea ce obişnuim să numim educaţie. Explozia tehnico-ştiinţifică a ultimului secol a accelerat ritmul vieţii sociale, supunând individul multiplelor modificări şi automat, unui continuu proces educativ. Dacă pe parcursul anilor de copilărie şi tinereţe rolul educatorilor este foarte mare, mai târziu, în

educația adulților crește importanța efortului propriu, acțiunea transformându-se în autoeducație. Însă rădăcinile acestei priceperi, nevoia continuă de educație se sădește încă din primii ani de viață și pe tot parcursul formării dirijate a omului, pentru a-i dezvolta acest tip de conștiință. În evoluția pianistică educația se desfășoară de la bun început de tip mixt, implicând mai mult decât în oricare alt domeniu de învățământ educatorul (ca formator specializat), familia și copilul însuși, care este pus în situația de a studia deseori singur. Această acțiune a sa se traduce printr-o primă formă de autoeducație, când este obligat să-și analizeze acțiunile al căror rezultat este sunetul.

La pregătirea omului pentru viața socială contribuie mai mulți factori: familia, școala, mediul cultural și social, diferitele organizații sociale și chiar mediul natural. Drept urmare, asupra omului se exercită influențe educative intenționate, dar și influențe educative neintenționate încă din primii săi ani de viață. Nivelul de dezvoltare la care ajunge o persoană cumulează aceste influențe, cercetătorii în domeniu observând că dacă influențele educative au fost convergente, rezultatul a fost satisfăcător, în schimb influențele educative opozite au avut rezultate slabe. Ajung aici să subliniez motivul pentru care militez pentru o unitate de școală pianistică, fiind convinsă că acest fapt este posibil pentru cei ce vizează principiul calității, luând în calcul și eșecurile școlii noastre pianistice, uneori de neînțeles din punct de vedere al capacităților celui educat, faptul conducând la multe frământări în lumea muzicală de specialitate și la frustrări de tot soiul, ale căror rezultate încă se resimt.

Să vedem acum ce înseamnă *influențe intenționate*. Acestea sunt exercitate de familie, de diferite organizații și instituții educative, dar mai ales de școală, în vederea formării omului în sensul unui scop precis determinat. În cazul pedagogiei instrumentale: acela de a obține un pianist, un muzician de bună calitate. Toate activitățile celor menționați se îndreaptă așadar, în mod conștient către acest scop și se organizează corespunzător scopului urmărit.

Influențele neintenționate sunt cele care nu se exercită conform unui plan și în care nu există continuitate sau unitate de direcție. Totuși acest tip de influențe pot avea un ecou educativ imens, efectul lor adânc se datorează câtorva caracteristici:

1) faptului că omul le primește neprevenit;

2) acestea sunt alese de el și ca atare corespund dorințelor sale, ceea ce constituie o maximă încordare a voinței și stabilește motivația la cote maxime;

3) se instalează în zone ale personalității nesolicitate de către influențele intenționate (care de obicei forțează voința).

Efectele acestora se combină subtil cu datele eredității și cu influențele organizate, rezultatele apărând mai târziu, disimulat, fără să se mai poată localiza cauza. Drept urmare, se poate afirma că influențele neintenționate au o

mare contribuție la formarea personalității individului. Printre acestea amintesc mijloacele mass-media al căror aport este substanțial în formarea şi dezvoltarea omului (din păcate nu totdeauna pozitiv, luând în seamă ceea ce s-a întâmplat în presa românească a ultimelor decenii). Copiii, tinerii – ca material uman insuficient format- au nevoie de cărți, filme şi reviste potrivite. Pentru că aviditatea lor de informație este maximă în aceste etape de vârstă, ei sunt şi cei mai mari captatori, „bureți" ai mesajelor sociale transmise prin mass-media, devenind deci şi primele şi cele mai sigure victime ale acestora.

Este necesar a se preciza hotarul (incert şi fluctuant) dintre influențele intenționate şi cele neintenționate. Pedagogul rus A.S.Makarenko arăta că un părinte poate educa inconştient şi prin modul cum citeşte ziarul, cum se îmbracă sau cum îşi potriveşte pălăria. Este greu de demarcat o acțiune intenționată, de un simplu automatism. Totuşi, în sfera noțiunii „educație" intră toate influențele conştiente, dirijate în vederea formării şi dezvoltării omului, influențele neintenționate nefiind considerate „educație".

Ceea ce desemnăm ca trăsătură fundamentală a procesului educativ este finalismul său. Educația se desfăşoară în vederea realizării unui scop. Cu alte cuvinte, am putea defini acest proces astfel: *educația este ansamblul de acțiuni şi influențe intenționate, conştiente, exercitate de un om sau de un grup uman asupra altui om sau grup uman, spre a-l forma, a-l dezvolta.*

Educația este îndrumare şi ajutor din partea educatorului, dar şi efort propriu din partea celui educat. Nu trebuie înțeles că îndrumarea este constrângere, dresaj, ci în acest demers trebuie să se țină cont de aspirațiile şi tendințele celui educat. Ajutorul acordat nu trebuie privit ca o substituire, educatorul nu preia asupra sa activitatea pe care o are de depus elevul. Din păcate, în educația interpretativă muzicală s-a format eronat deprinderea elevului de a depinde în totalitate de profesor, ceea ce îl face incapabil de a se descurca în momentul în care este pus în situația de a pregăti singur un text muzical. Să fie oare una din cauzele posibile ale eşecurilor viitoare în ceea ce-l priveşte pe tânărul pianist?...

Pentru copilul mic educația are forma unei activități care dirijează continuu toate aspectele dezvoltării lui. Este aici într-adevăr, o permanentă tutelă împărțită între educator şi familie. Cu timpul însă, copilul învață să efectueze singur unele activități. Cu cât educatul înaintează spre maturitate, cu atât rolul educatorului se diminuează, tutela inițială lasă loc inițiativei celui de educat, ajungând ca el însuşi să devină educatorul şi subiectul propriei sale formări. Educația se transformă în acest punct în autoeducație. Totuşi şi după ce a atins maturitatea omul rămâne supus unor influențe intenționate. Adică: elementele de educație şi autoeducație se vor întrepătrunde pe tot parcursul vieții sale.

2.2. Dezvoltarea ontogenetică şi psihologia vârstelor

Psihicul uman nu este un „dat" înnăscut şi nu rămâne neschimbat în cursul vieţii individului. Procesele psihice îşi au geneza în copilărie, parcurgând ulterior o linie de dezvoltare stadială, de maturare. Pentru înţelegerea corectă a proceselor psihice şi a dezvoltării acestora trebuie avută în vedere dezvoltarea de ansamblu a organismului uman, ontogeneza anatomofiziologică, relaţiile dintre maturarea somatică şi dezvoltarea neuropsihică.

2.2.1 Aspecte specifice dezvoltării umane în primii ani de viaţă

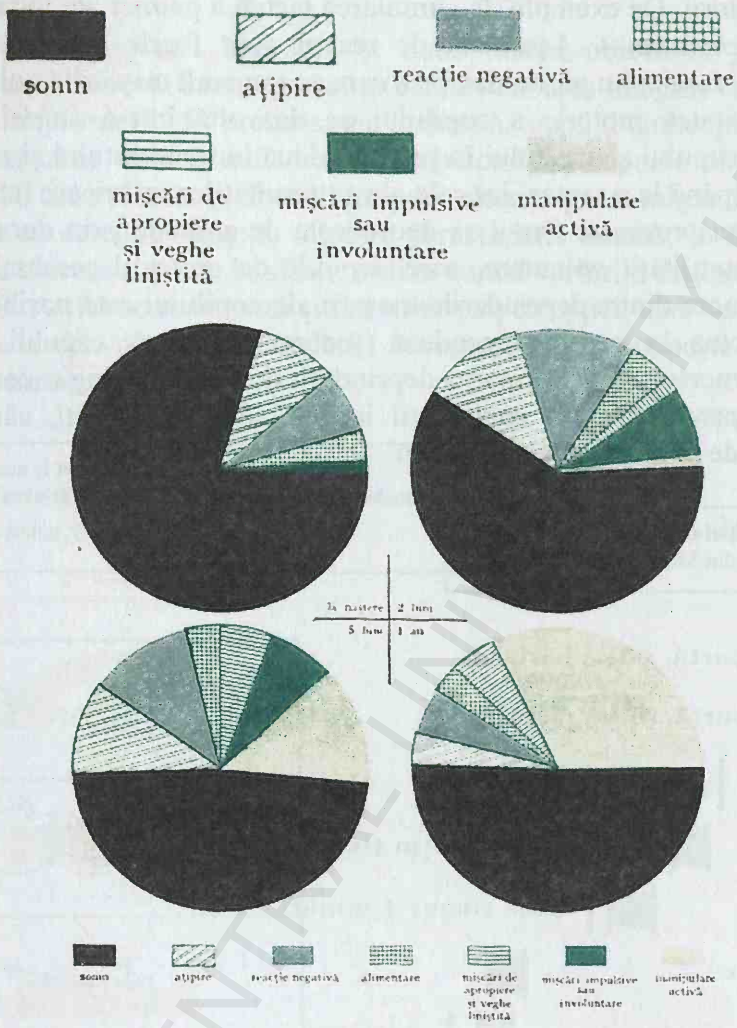
Copilul este supus schimbărilor permanent în primii săi ani. Astfel, dezvoltarea sa corporală se face prin modificarea proporţiilor diferitelor părţi ale corpului: capul se măreşte de două ori, iar trunchiul se triplează, în timp ce braţele şi picioarele se măresc de patru şi de cinci ori. Totodată, evoluţia activităţii bioelectrice cerebrale parcurge o serie de etape înainte de a atinge forma adultului. Ritmul fundamental (*ritmul alfa*) are o frecvenţă de 3-4 c/s în luna a patra, iar la un an ajunge la 5-6 c/s. În jurul vârstei de 10 ani frecvenţa *ritmului alfa* se apropie de cea a adultului, adică în medie 10 c/s. În timp ce frecvenţa creşte, amplitudinea este în scădere. Psihologul american J.Field[6] subliniază faptul că înainte de stabilizarea unui ritm alfa la copil este foarte dificil să-i atragem şi să-i menţinem atenţia. Este ceea ce face foarte dificilă munca pedagogică pianistică, dat fiind specificul de învăţare al acestei discipline, care solicită intens atenţia!

Relaţiile dintre organism şi mediu se modifică mult în cursul primului an de viaţă, fapt demonstrat de raportul dintre ciclurile tipice de activitate ale copilului şi de către raportul dintre somn şi veghe. La naştere, activităţile de veghe sunt aproape neînsemnate; la un an raportul veghe-somn este aproape de 50%, iar reacţiile spontane cresc de la 1% la 31%.

---

[6] *Field,J.* – „Handbook of physiology, S.I. –Neurophysiology", American Physiology Society, Washington 1960

BCU TIMIŞOARA UNIVERSITY LIBRARY



Raportul dintre somn şi veghe în dezvoltare
(După Ch. Bühler, *Kindheit und Jugend*, p. 10)
la naştere, la 2 luni, la 5 luni şi la 1 an

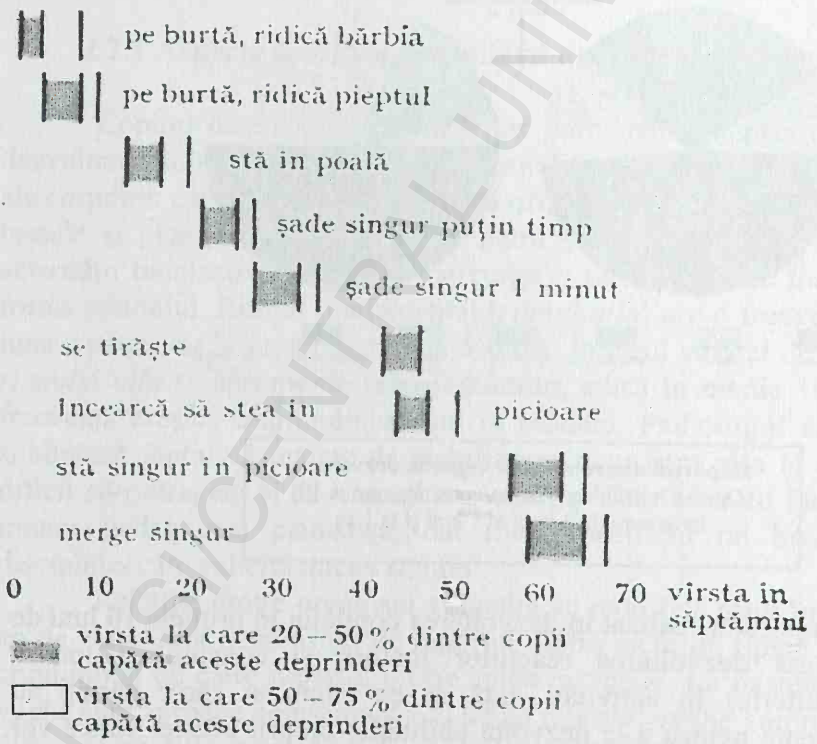
Un pas important realizat în dezvoltarea copilului în primele 16 luni de viaţă îl reprezintă dezvoltarea reacţiilor motorii şi constituirea lor în deprinderi, iar ulterior în activităţi. Iată de ce copiii ai căror părinţi au cunoştinţe suficiente pentru a le dezvolta abilităţile proprii acestei vârste vor avea rezultate mai mari şi mai satisfăcătoare în demersul lor pianistic ulterior.

Manipularea obiectelor şi locomoţia sunt un rezultat al dezvoltării din această perioadă de viaţă. Noul născut are o serie de reflexe înnăscute, dintre care unele vor dispărea, altele se vor transforma sau vor forma baza viitoarei

activități motorii. De exemplu, la stimularea tactilă a palmei are loc reflexul de apucare (*prehensiune*). Acest tip de reacții sunt foarte vii până când se *mielinizează*[7] fasciculul piramidal, prin care se transmit mişcările voluntare.

Activitatea motorie a copilului se dezvoltă într-o anumită ordine: motricitatea capului şi a gâtului în primele două luni, a brațului şi a mâinii în lunile a treia până la a şaptea, iar cele ale extremităților inferioare între lunile a opta şi a cincisprezecea. Omul se deosebeşte de animale prin durata mare a dezvoltării motilității voluntare, care depinde de cortexul cerebral. Indiciul dezvoltării unora dintre deprinderile motorii ale copilului este posibilitatea lui de a le efectua în mod independent (şederea, ridicarea capului, statul în picioare sau mersul etc.). Formarea deprinderii de a merge singur contribuie la dezvoltarea percepției şi a capacității intelectuale a copilului, căruia îi dă posibilitatea de explorare independentă.

Ordinea apariției deprinderilor motorii
(După Shirley, din Morgan, 1961, p. 55)

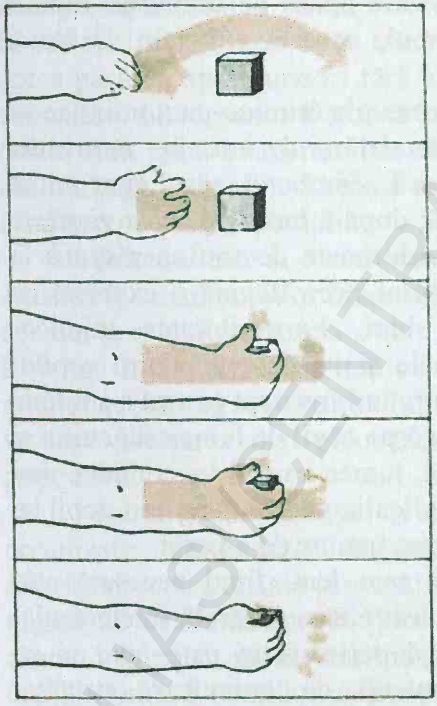


[7] *mielinizare* =proces prin care fibrele nervoase se învelesc cu mielină* (Gr.*myelos*=măduvă) în timpul dezvoltării nervilor.

**Mielina* =structură lamelară rezultată din acolarea de membrane lipidoprotidice în jurul axonilor mielinizați din sistemul nervos central şi periferic.

Prehensiunea sau apucarea şi manipularea obiectelor se dezvoltă treptat şi destul de lent. Sunt reprezentate în următoarea imagine cinci faze ale dezvoltării deprinderii de prehensiune palmară: copilul îndreaptă mai întâi întregul braţ către obiect, ratând adesea obiectul; apoi poate direcţiona mai precis braţul, controlându-şi diverşii muşchi; ulterior poate mişca degetul mare în opoziţie cu celelalte degete, mişcare caracteristic umană; în fine, îndoaie degetele pe obiecte şi poate în sfârşit utiliza numai vârfurile degetelor în cursul manipulării. Astfel se realizează şi dezvoltarea percepţiei, care va contribui la rândul său la dezvoltarea deprinderii, necesitatea de a cunoaşte devenind o motivaţie stimulatoare.

Prehensiunea şi manipularea
a) Fazele dezvoltării apucării şi manipulării obiectelor
(După Halverston, din Morgan[8], 1961, p. 58)



[8] *Morgan, C.* – „Introduction to psychology", Ed. II McGraw-Hill, New York-Toronto-London, 1961 (citat în Slama-Cazacu, T. şi Floru,R. – „Atlas de psihologie", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1968)

Manipularea se va sistematiza apoi în activități de joc în cursul cărora se dezvoltă manipularea diferențiată, precum și imaginația, afectivitatea și voința copilului.

Toate stau la baza aptitudinilor necesare viitorului elev pianist. De aceea trebuie încurajat jocul copilului, evident urmărit și direcționat inteligent prin metode și materiale didactice alese conform necesităților și particularităților sale de vârstă. Mai cred că generațiile actuale sunt favorizate și vor rezulta mulți artiști de bună calitate din rândul acestora, luând în seamă multitudinea jocurilor și jucăriilor oferite lor de actuala societate. Nu avem altceva de făcut decât să le selecționăm cu grijă și pricepere.

2.2.1.1. Stadii atitudinale ale copilului mic: exprimarea non-verbală și verbală.

În confruntarea cu realitatea, copilul adoptă diferite atitudini care demonstrează încercarea sa de adaptare.

Expresia mimico-pantomimică este o latură a acestei atitudini, remarcându-se în special expresia de atenție care apare de timpuriu, fiind o componentă a reacției de orientare. Cu timpul, această expresie va însoți diversele sale activități.

S-a constatat în urma cercetărilor că expresiile mimico-pantomimice au un substrat puternic emoțional, fiind legate totodată și de interese, motivație, reprezentări sau de semnificația acestor expresii. Zâmbetul, râsul sunt inițial expresii provocate de buna dispoziție organică; după 3 luni însă, apar zâmbete ce oglindesc o anumită atitudine socială, condiționate de sau ca răspuns la prezența unui adult sau zâmbetul acestuia. Râsul deci, devine o expresie cu puternic caracter social deja pe la 5-6 luni. Expresivitatea mimico-pantomimică se dezvoltă înaintea celei verbale și va deveni pentru copilul preșcolar un auxiliar al vorbirii, la aceasta recurgând frecvent pentru a sublinia sau a suplini o expresie verbală. Aceasta îl leagă pe copil de lumea sunetului și a mișcării încă din primele sale etape de viață, lumea care îl va conduce mai apoi în activitatea pianistică. Este poate și explicația pentru care unii copii se apropie de muzică prin intermediul pianului chiar înainte de a vorbi.

Exprimarea verbală se dezvoltă mult mai lent, fiind necesară atât dezvoltarea unor deprinderi motorii, cât și o dezvoltare generală intelectuală. Apariția limbajului este precedată de o lungă perioadă în care apar și se exersează diverse emisiuni vocale lipsite de intenția de comunicare (strigăte, vocalizări, gângurit, imitarea unor cuvinte simple spuse de adult). Aceste forme de prelimbaj (majoritar sonore) contribuie la apariția limbajului propriu-zis și la dezvoltarea lui.

Diversele categorii gramaticale nu apar simultan în vorbirea copilului, ci acesta pornește de la substantive, apoi se adaugă un număr din ce în ce mai

mare de verbe şi ulterior creşte numărul adjectivelor. O dată cu limbajul se dezvoltă gândirea, aceste procese având o strânsă legătură în ontogeneză. În urma experimentului asociativ-verbal s-a observat că stimulii concreţi facilitează un număr mai mare de răspunsuri decât stimulii abstracţi, apărând la copil şi răspunsurile de tip elementar.

Pe aceleaşi criterii pot afirma că se dezvoltă şi limbajul muzical al copilului, pornind de la sunete simple şi concrete (alfabetul muzicii), spre forme închegate în mulţimi sonore, ducând pe o scară evolutivă înspre ideea muzicală concretă, apoi concret-abstractă şi în final, în etapa adultă, pur abstractă.

Dezvoltarea exprimării grafice îşi are forma sa timpurie în desen. La copil desenul are anumite particularităţi care ţin de lipsa deprinderii motorii propriu-zise, de greutăţile în coordonarea mişcării degetelor, dar şi de etapa atinsă în dezvoltarea percepţiei, a gândirii, a cunoaşterii în genere. Copilul antepreşcolar dovedeşte prin desen nu numai o dificultate de sinteză, de legare a diverselor elemente, ci şi una de reprezentare generală. După vârsta de 3 ani încep să apară desene-compoziţie, care cuprind detalii neesenţiale, o juxtapunere de elemente de compoziţie neproporţionate, unele aspecte fiind doar presupuse, nu şi văzute. Desenarea unui animal sau a unei păsări implică, în acelaşi timp, cunoaşterea trăsăturilor distinctive ale noţiunii respective. De aceea pasărea apare uneori fără aripi, în timp ce copiii preşcolari umanizează animalele din desene. Datorită unor cunoştinţe recent achiziţionate anumite detalii sunt chiar exagerate (de altfel este o trăsătură ce va fi păstrată de către om întreaga sa viaţă). Aceasta este etapa la care se găseşte de obicei copilul când începe studiul pianului.

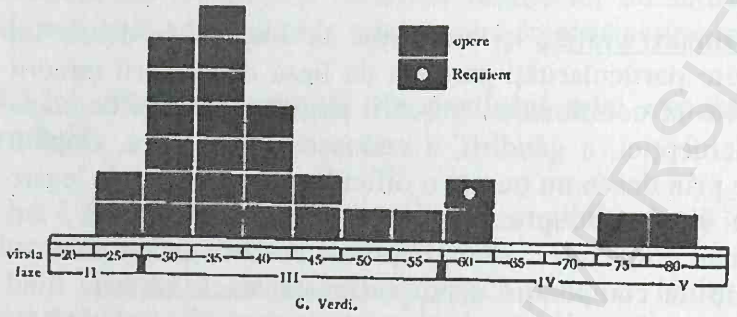
Desenul este şi o activitate creatoare, care poate lua aspect de realizare artistică în cazul copiilor înzestraţi cu talent. Un anumit tip de talent grafic este necesar şi micului muzician, care va avea de învăţat semnele muzicale, ceea ce îl obligă la exersarea calităţilor legate de desen. În faza preşcolară şi cea a micilor şcolari se recomandă împletirea formei cu cele mai vii culori, ceea ce va face învăţarea mai plăcută, mai temeinică şi va fi conformă cu vârsta respectivă.

Jocurile de creaţie (cum sunt desenul, modelajul, muzica etc.) organizate antrenează imaginaţia copilului, dezvoltă capacitatea de discriminare senzorială sau sentimentul estetic etc. Unele jocuri constituie un mijloc de dezvoltare a relaţiilor sociale între copii (în cazul panistului ar fi cântatul la patru mâini sau întrecerea colectivă cu piese mici din repertoriul copiilor) sau a relaţiilor de cooperare (un joc cu tema „pregătirea şi servirea mesei" provoacă o activitate în grup, colaborarea, dialogul; pot fi inventate şi jocuri muzicale: „de-a elevul şi profesorul" sau pregătirea şi prezentarea unor mici concerte prin imitarea artiştilor adulţi).

Dezvoltarea continuă şi după terminarea ciclurilor de dezvoltare anatomofiziologică. În domeniul creaţiei de reală valoare (cum este şi

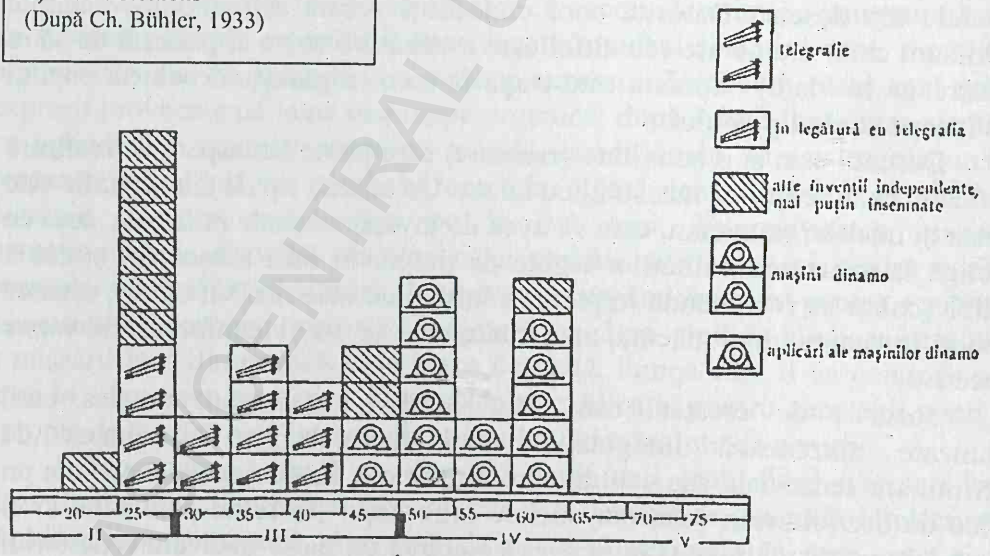
interpretarea muzicală), faza de plenitudine apare mai târziu şi se menţine uneori o perioadă destul de lungă. Charlotte Bühler[9], analizând evoluţia capacităţii de creaţie pe vârste, a elaborat grafice în care este reprezentată evoluţia activităţii creatoare a compozitorului G.Verdi (1813-1901) şi a fizicianului, inginer W.v.Siemens (1816-1892).

Evoluţia capacităţii de creaţie
a) G. Verdi
(După Ch. Bühler, 1933)



G. Verdi.

Evoluţia capacităţii de creaţie
b) W. w. Siemens
(După Ch. Bühler, 1933)



W. Siemens

[9] ***Bühler, C.*** – psiholog austriac, cunoscută pentru lucrările sale în domeniul psihologiei copilului, fiind autoarea cunoscutului test „World Test" (Testul Lumii), care se referă la faptul că din jucării miniaturale copilul îşi crează o lume imaginară. Meritul acestei cercetătoare constă în standardizarea testului, publicând în anul 1941 un manual de utilizare a acestuia. Lucrarea sa fundamentală este „The First Years of Life", apărută la New York în 1930.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ca o concluzie: prima perioadă din viața copilului este de o maximă importanță în dezvoltarea sa intelectuală şi fizică; acum îşi va fundamenta capacitățile pentru viitoarele sale activități; acum (mai exact până la vârsta de 3 ani, după cum ne informează psihologii) se dezvoltă încrederea în sine şi creativitatea, elemente de maximă importanță pentru personalitatea viitorului interpret.

2.2.1.2. Particularitățile vârstelor şi activitatea educativă.

Dezvoltarea psihică se realizează în cea mai mare măsură datorită acțiunii educative organizate, mai ales prin şcoală. În cursul acestor activități se manifestă particularitățile psihice de vârstă. Ca atare, procesul de învățământ trebuie să fie fundamentat pe o cunoaştere aprofundată a caracteristicilor psihice ale copiilor. Deosebirile de vârstă se reflectă chiar în atitudinea copiilor de diferite vârste în cursul activităților instructive. O educație judicioasă poate, ținând seama de aceste particularități, să potențeze la maxim interesele pozitive care apar odată cu dezvoltarea şi câştigarea unor noi cunoştințe, îndrumându-le prin activități organizate.

Se ştie că cele mai rapide şi intense transformări se produc până către vârsta de 20 de ani. Etapizat, percepția unui copil de 3 ani este de tip global, în timp ce unul de 10 ani este capabil de a percepe analitic. Cu alte cuvinte, activitatea copilului de 3 ani este determinată de percepții sau de motive imediate, iar cea a copilului de 10 ani poate fi determinată şi de idei sau de motive mai îndepărtate. Ceea ce rezultă este faptul că dezvoltarea fizică şi psihică a ființei umane este un proces continuu, dar nu este un proces uniform. Pe baza observațiilor, constatându-se că toți copiii între 3 şi 6 ani se caracterizează prin unele trăsături fizice şi psihice comune, s-a conchis că etapa de la 3 la 6 ani constituie o *perioadă de vârstă*. Trăsăturile fizice şi psihice caracteristice copiilor care se află în aceeaşi perioadă de vârstă sunt denumite *particularități de vârstă*. Criteriile de periodizare au oscilat de-a lungul timpului, datorită diferențelor de optică dintre pedagogi, psihologi şi fiziologi. J.J.Rousseau de pildă, propunea o periodizare pornind de la specificul dezvoltării anumitor funcții. Astfel, el stabilea următoarele etapizări: 0-2 ani – dezvoltarea fizică; 2-12 ani – dezvoltarea simțurilor; 12-15 ani – dezvoltarea intelectuală şi 15-18 ani – dezvoltarea afectivă şi morală.

Pedagogul ceh Ian Amos Comenius stabilea patru perioade de vârstă de câte 6 ani, în funcție de şcoala pe care o poate urma copilul: 0-6 ani – şcoala maternă; 6-12 ani – şcoala elementară; 12-18 ani – gimnaziul; 18-24 ani – Universitatea.

Dezvoltarea este însă, un rezultat al interacțiunii dintre ereditate, mediu şi educație. Din acest motiv, un criteriu de care trebuie să se țină seama la periodizări este evoluția tipului de activitate ce se stabileşte între individ şi

mediu. Formarea reflexelor condiționate, mânuirea obiectelor, jocul, imitarea activității și comportării adulților, învățarea și munca eficientă sunt forme de activitate prin care se realizează dezvoltarea individului, reprezentând un echilibru între ereditate și mediu. Dezvoltarea fizică spre exemplu, este condiționată în mare măsură de factori ereditari.

Un al doilea element de importanță în periodizarea dezvoltării copilului și tânărului este tipul de relații sociale care se stabilesc între individ și grupul din care face parte. Pe baza acestui criteriu, au fost stabilite următoarele etape: perioada sugarului (0-1 an), perioada antepreșcolară (1-3 ani), perioada preșcolară (3-6 ani), perioada școlară mică (6-10 ani), perioada școlară mijlocie (11-15 ani) și perioada școlară mare (16-18 ani).

În primele două perioade copilul se află mai mult sub influența familiei. Iată de unde a apărut expresia: „cei șapte ani de acasă"! Adică tocmai anii fundamentali din toate punctele de vedere ai dezvoltării viitorului individ, cei ce stabilesc diferențele sociale și indicii de performanță pentru mai târziu.

În perioada preșcolară copilul intră sub influența grădiniței pe lângă cea a familiei, o etapă importantă în socializarea copilului.

Între perioadele de vârstă nu există granițe fixe. Intrarea mai timpurie sau mai tardivă a copiilor într-o perioadă de vârstă este condiționată de un mare număr de factori: ereditatea, rasa, sexul, mediul geografic (în special climateric), mediul socio-cultural, alimentația etc. Succesiunea etapelor însă este standardizată după cum s-a arătat mai sus.

Profilul psihic al unei etape de vârstă reprezintă tipul de activitate prin care individul rezolvă relațiile sale cu mediul. Acest tip de activitate centrează în jurul său întreaga viață psihică, procesele de cunoaștere, cele afective și voliționale. În orice perioadă de vârstă se dezvoltă mai mult sau mai puțin toate procesele psihice, dar ele intră în raporturi diferite de la un stadiu la altul, în funcție de tipul de activitate dominantă specific etapei respective. La fiecare perioadă de vârstă, procesele psihice intră în noi corelații unele cu altele și tocmai acesta dă profilul psihologic al unei perioade.

Cunoașterea particularităților fizice și psihice ale fiecărei etape de vârstă îl ajută pe educator să observe dacă elevii săi evoluează normal. Astfel, el va ști cum să organizeze activitatea elevilor conform cerințelor perioadei în care se află aceștia. De aceea, pentru educator este util să cunoască profilul psihic al perioadelor de vârstă cu care lucrează. Cum pedagogul pianist se confruntă cu etape de vârstă pornind de la faza de preșcolari până la școlarul mare și chiar până la nivel universitar, acesta trebuie să posede o pregătire psihologică superioară și specială, luând în calcul specificul individual al lecțiilor pe care acesta le conduce.

Profesorul de pian trebuie să se intereseze și să țină seama de mediul de proveniență al elevului său. Este foarte important să stabilească datele de

bază ale elevului încă din primii săi ani de viață. De aceea are nevoie de cunoştinţe legate de elevul său chiar de la venirea copilului pe lume.

A. Sugarul (0-1 an) se naşte cu o zestre activă foarte săracă, dar cu o zestre potențială foarte bogată, ceea ce-i permite să se dezvolte accelerat în primul an de viață. Dispune de câteva reflexe necondiționate (reflexul alimentar, reflexul de apărare la excitanți termici etc.), dar e nevoit să-şi formeze reacții din ce în ce mai diferențiate față de excitanții acestui mediu. Aceasta determină de fapt dezvoltarea sa.

Creşterea copilului în talie şi greutate este intensă în primul an de viață: de la circa 50 cm ajunge la 75 cm, iar greutatea se amplifică de la circa 3 kg la naştere până la 9 kg la sfârşitul primului an de viață. Proporțiile dintre părțile corpului sunt diferite comparativ cu cele ale adultului, aşa cum am prezentat anterior.

Pe parcursul acestui prim an de viață se dezvoltă aparatul locomotor; pornind de la mişcarea instinctivă a mâinilor şi picioarelor, ajunge după vârsta de un an să meargă fără sprijin (fapt detaliat mai sus). Dezvoltarea creierului şi a organelor de simț înregistrează mari progrese, realizându-se procesul de mielinizare a fibrelor nervoase, ceea ce permite funcționarea lor. Organele de simț intră treptat în acțiune (simțul gustativ, tactil, apoi văzul şi auzul), ceea ce va permite legături tot mai frecvente între copil şi mediul înconjurător. Primul an de viață este etapa în care se formează un mare număr de reflexe condiționate, stabilindu-se începutul învățării. Dezvoltarea simțurilor îl ajută să cunoască însuşirile obiectelor din jur. Pe la 4-5 luni senzațiilor tactile li se asociază cele vizuale. Când copilul devine apt să se deplaseze de la un obiect la altul , creşte câmpul investigației senzoriale şi calitatea de informație.

Sensibilitatea şi motricitatea sunt primele forme de adaptare a copilului la mediul natural şi social în care trăieşte. Începând cu luna a 6-a, acestora li se adaugă o nouă formă de adaptare specific umană: vorbirea. Desigur că aceste forme de activitate psihică nu se dezvoltă fără ajutorul părinților, care stabilesc un regim zilnic pentru copil. La început somnul şi hrana ocupă cea mai mare parte din zi. Treptat însă se va rezerva un timp convenabil şi perioadelor de veghe, în care se petrece dezvoltarea organelor de simț ale copilului, motricitatea, vorbirea, adică dezvoltarea sa psihică, umanizarea sa. Formarea unor deprinderi igienice, utilizarea judicioasă a factorilor naturali (cum sunt

apa, aerul sau soarele) în fortificarea organismului, stabilirea unor relații pozitive între copil și adulți trebuie să intre în preocupările educative ale părinților. Toate acestea vor constitui baza încrederii în sine a viitorului adult. De aceea, orice înstrăinare a copilului în această etapă de vârstă este dăunătoare, indiferent de tipul și cauzele înstrăinării! Dacă vom vorbi mai târziu despre suferințe psihice și chiar fizice ale unor personalități muzicale, vom observa și cauza, care se află în copilăria acestora. Mă gândesc în primul rând la Ludwig van Beethoven!

Aproape întotdeauna un copil nedorit va deveni o problemă a societății, rare fiind cazurile când acesta devine o excepție a ei.

Ei bine, de toate aceste detalii trebuie să țină cont profesorul de pian autentic, nelăsând să-i scape nici o informație importantă cu privire la primii ani din viața elevilor săi. De ce? Pentru a putea cunoaște cu oarecare precizie până la ce nivel se poate avânta cu elevul său, mai ales când acesta vizează performanța!

B. Antepreşcolarul (1-3 ani). În această perioadă se perfecționează mersul și vorbirea, ajutând copilul în procesul său de socializare. Mersul și vorbirea oferă copilului posibilitatea de a rezolva situațiile noi prin activitate și gândire. Creşterea fizică a antepreşcolarului are un ritm mai lent decât la sugar. Creierul creşte mult în greutate (la naştere avea 400 g, iar la 3 ani are 1100 – 1200 g), devenind apt de a coordona mişcările, însă funcția de inhibiție este slab dezvoltată, ceea ce dă un aspect impulsiv conduitei copilului.

Activitățile predominante ale vârstei sunt acțiunea cu obiectele și însuşirea limbajului. Prin această acțiune înțelegem inclusiv joaca la claviatură, care chiar îl fascinează pe copil (după cum o demonstrează și fotografia alăturată).

Deoarece copilul şi-a însuşit bine mersul (ba chiar este capabil să fugă, să sară), poate intra în contact cu un grup mult mai mare de obiecte din cameră, din curte și chiar de pe stradă, ceea ce solicită mai intens organele de simț și coordonarea mişcărilor. Acum manipularea obiectelor vizează satisfacerea unor trebuințe (foame, sete, apărare). Obiectele sunt acționate în mod similar cu cel văzut de copil la adulți. Iată de ce apropierea de claviatura pianului se va face mai repede într-o familie în care există un pian și se cântă la el. Această mânuire a obiectelor este făcută intenționat la această etapă de vârstă și include elemente de

conduită socială. Perfecționarea mișcărilor este condiționată de joc și imitație. Jocul are un rol însemnat în dezvoltarea organelor de simț (în special auzul), în dobândirea de cunoștințe despre lumea înconjurătoare, în dezvoltarea vieții afective și *a voinței antepreșcolarului*. În această etapă jocul nu are caracter colectiv, ci individual. De aceea o cameră care include printre jucării și o miniclaviatură va fi benefică pentru dezvoltarea micuțului muzician. Unele din activitățile sale sunt imitative. Imitația devine sursă de îmbogățire a conduitei lui, de socializare.

Jocul și imitația îl ajută pe antepreșcolar să-și dezvolte și limbajul. La vârsta de un an copilul poate utiliza 8-10 cuvinte, în perioada antepreșcolară el își însușește un număr mare de cuvinte, ajungând până la 900-1000 de cuvinte la vârsta de trei ani. După categoria lor gramaticală, cuvintele însușite acum de copil sunt mai mult substantive, apoi adjective, apoi adjective și verbe, mai puține cuvinte de legătură, fapt explicabil prin predominarea activității senzoriale. Cuvintele folosite de copil la această vârstă au semnificații multiple. Ca atare, la început limbajul copilului nu poate fi înțeles decât raportat la situația concretă în care îl folosește el și are caracter situativ. S-a remarcat că sfera de obiecte la care se referă un cuvânt, în această perioadă, este în creștere. Apoi cuvintele (noțiunile) denumesc mai multe obiecte de același fel cunoscute de copil. La vârsta de 3 ani, cuvintele folosite de acesta nu au sens de generalitate, nu au devenit noțiuni abstracte. Deși cred că este o formă inconștientă de limbaj semantic.

Exprimarea verbală
a) Formele de prelimbaj și fazele dezvoltării limbajului în primii doi ani
(După McCarthy, p. 761-765, Morgan, 1961, p. 59 și Slama-Cazacu)

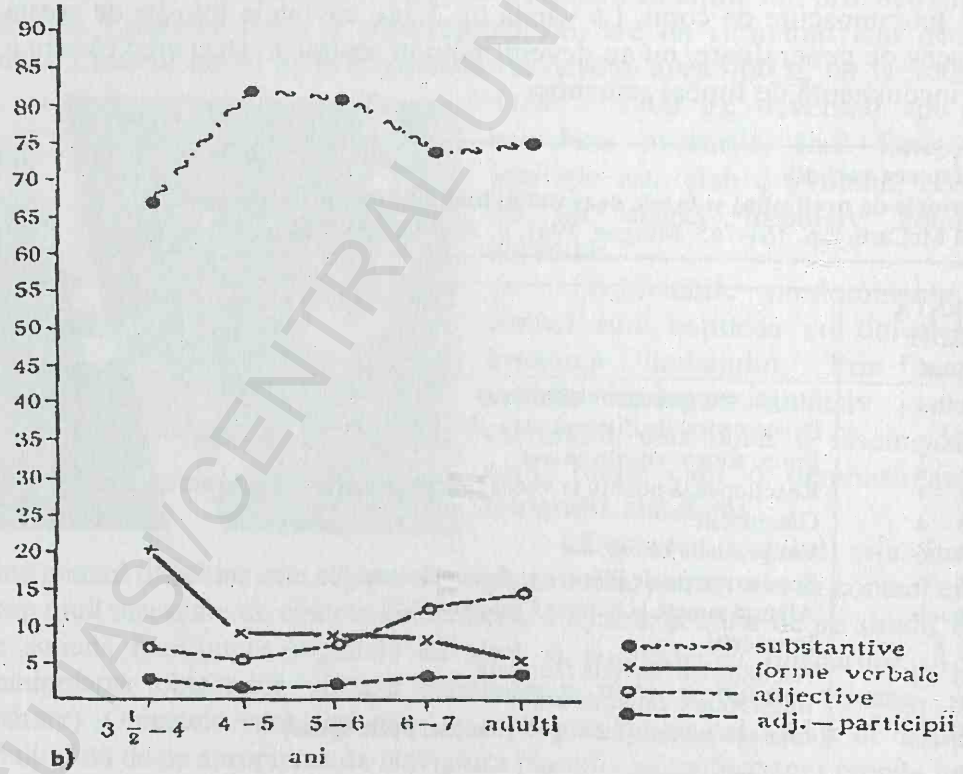
VÂRSTĂ MEDIE în luni[10]	LIMBAJ
0	Strigă, etc. (sunete respiratorii)
1	Diverse strigăte diferențiate – de foame, durere
1 – 2	Emite sunete vocale ca *a-a*
2 – 4	Reacționează pozitiv la vocea umană, întoarce capul la auzirea unei voci
3 – 4	Gângurește
4 – 6	Emite silabe ca *ma, mu*
5 – 6	Scoate sunete de plăcere și de neplăcere
6 – 9	Alătură sunete și le repetă (*mamama...*)
8	Interjecții
8 – 9	Ascultă atent cuvinte familiare
4 – 10	Imită sunete emise de alții
9 – 12	Înțelege gesturi (face „pa" și uneori poate spune)

[10] Medii obținute în diferite cercetări; variază desigur, după cercetări, după copiii urmăriți, după limbă, etc.

11 – 15	Se adaptează (răspunde) la comenzi simple
11 – 15	Imită silabe şi cuvinte simple (primul cuvânt imitativ)
12	Spune două cuvinte diferite
13 – 18	Spune trei-cinci cuvinte diferite
16 – 20	Înţelege şi răspunde la interdicţii („*Nu e voie*")
17 – 24	Numeşte un obiect sau o imagine dintr-o carte (*mingea, cuţu, calu*)
18 – 22	Combină cuvinte (*Unde păpuşa?, A[r]e Gabi pă[r]u*)
24	Identifică trei-cinci obiecte sau imagini familiare
23 - 25	Foloseşte fraze simple (*Se duce la mămica lui, M-am f[r]ipt la mână, N-am văzut cum face aia*)

De la vârsta de 2 ani, copilul începe să lege cuvintele în propoziţii. Mai întâi propoziţii din două cuvinte, apoi din trei şi mai multe. De o importanţă deosebită în însuşirea limbajului la această vârstă este asimilarea structurii gramaticale a limbii materne.

Exprimarea verbală
b) Raportul dintre categoriile gramaticale în cursul dezvoltării
(După Slama-Cazacu, 1957, p. 37)



BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În strânsă legătură cu limbajul se dezvoltă gândirea. Gândirea antepreşcolarului este strâns legată de împrejurările concrete pe care le trăieşte şi este predominant intuitivă. Iată cum se demonstrează că prima formă de gândire umană este cea intuitivă, activitatea emisferei cerebrale drepte fiind de la început sesizabilă.

Însuşirea corectă a limbajului depinde în această perioadă de grija adulţilor. Aceştia trebuie să corecteze vorbirea copilului, să-l ajute *cu calm, răbdare şi bunăvoinţă* să pronunţe corect şi să folosească adecvat cuvintele. Antrenarea în discuţie, încurajarea reuşitelor, povestirile scurte (ca model de exprimare) vin în sprijinul copilului. Ca o completare: de acestea va depinde şi atitudinea scenică a viitorului muzician! Astfel, este de dorit ca mediul ambiant să ofere modele demne de imitat. Cu alte cuvinte, primii ani ai vieţii copilului trebuie să se desfăşoare într-o atmosferă „de catedrală", copiii fiind sfinţii acesteia!

Dacă activitatea cerută de adult nu este pregătită printr-o atmosferă favorabilă, prin încurajare şi plăcere, copilul se poate împotrivi solicitărilor. Atitudinea aceasta poate fi uşor eliminată prin stabilirea unor relaţii afective pozitive între adulţi (părinţi) şi copil. Procedându-se cu tact, copiii pot fi deprinşi să-i ajute pe părinţi. Căci capacitatea de a asimila un mare număr de acţiuni cu obiectele şi imitaţia fac posibilă formarea unor deprinderi de autoservire la această vârstă. Se poate afirma că hărnicia se deprinde tocmai la această etapă de vârstă.

C. Preşcolarul (3-6 ani). După vârsta de 3 ani, copilul devine obiectul unor influenţe educative mult mai complexe. Copilul e capabil acum să facă unele servicii pentru familie: udă florile, cumpără pâine sau ziarul, ajută la curăţenie etc. Aceste forme de activitate îl solicită mult mai divers şi sunt un efect al evoluţiei anterioare şi o cauză a dezvoltării din această etapă, precum şi din următoarele.

Activitatea dominantă a preşcolarului este jocul. Prin joc el reuşeşte să cunoască mai adânc lumea înconjurătoare şi să se integreze în societate. Jocul influenţează toate aspectele dezvoltării preşcolarului: percepţia, memoria, gândirea, sentimentele, interesele, voinţa. Sub formă de joc se desfăşoară activităţi ca desenul, modelajul, construcţiile cu diverse materiale, dar şi cea muzicală şi dansul. În locul jocului de manipulare, „jocul- exerciţiu" individual, se practică acum jocuri colective, cu puternice implicaţii sociale, jocuri în care apar conducători şi conduşi, jocuri în care se imită

roluri sociale, în care se respectă reguli fixe, norme de comportare.

Jocul simbolic este acum intens practicat. Pe baza reprezentărilor păstrate de la scene sau obiecte care l-au impresionat, preşcolarul construieşte acest mijloc de expresie proprie. El se preface că doarme, că e profesor pentru păpuşi etc. J.Piaget arată că jocul simbolic poate servi la lichidarea conflictelor şi la compensarea trebuinţelor nesatisfăcute.

La această vârstă i se adaugă jocurile cu roluri, unde fiecare copil trebuie să-şi cunoască şi să-şi joace bine rolul. Apoi sunt jocurile de construcţie (copiii crează din diferite materiale „case", „poduri", „maşini" etc.) şi jocurile cu reguli (jocul cu bile, şoarecele şi pisica, uliul şi porumbeii etc.), unde este necesară cunoaşterea şi respectarea regulilor fixate prin uz.

Caracterul colectiv al jocului la această vârstă permite stabilirea de relaţii sociale între copii, schimburi de cunoştinţe, *trăirea unei game bogate de stări afective, dezvoltarea stăpânirii de sine şi a curajului*, a iniţiativei şi a supunerii. Iată o altă etapă de maximă importanţă pentru formarea personalităţii viitorului muzician. Şi totodată specificul grădiniţei muzicale, care se realizează în colectiv, alternând cântecele vocale cu noile cunoştinţe şi aplicarea la instrument (adică la pian) a acestora. Astfel, copilul va lua contact cu instrumentul pentru prima oară în mod ştiinţific.

Activităţile despre care am vorbit solicită intens sistemul osos şi muşchii, dezvoltându-se în special muşchii mari. De aceea efectuează mai greu şi cu greşeli activităţile care cer precizie şi minuţiozitate, aşa cum este şi activitatea pianistică. Acum se observă însă talentul, înclinaţia naturală, voinţa şi dorinţa copilului de a învăţa un instrument. Pentru că cei mai mulţi vor fugi de ceea ce nu pot face uşor, această etapă este una de verificare a voinţei, atât de necesară în evoluţia viitorului muzician.

În dezvoltarea creierului se fac de asemenea progrese mari. La 6 ani creierul ajunge la greutatea de 1300 g, ceea ce nu este prea mult faţă de cele 1200 g de la vârsta de 3 ani, dar structura lui, delimitarea strictă a materiei cenuşii de cea albă, precizarea circumvoluţiunilor scoarţei, înmulţirea neuronilor de asociaţie, creşterea rolului reglator al scoarţei faţă de centrii subcorticali fac posibilă o activitate nervoasă mult mai nuanţată, coordonarea mişcărilor, asocierea ideilor, creşterea capacităţii de inhibiţie.

Ce trebuie reținut este faptul că dezvoltarea psihică a preşcolarului se realizează în strânsă legătură cu dezvoltarea lui fizică şi cu activitatea lui. De aceea e bine să includem între aceste activități şi educația muzicală.

În această perioadă copilul devine capabil să observe un obiect un timp mai îndelungat, fără să-l mânuiască. La precizarea percepțiilor contribuie şi limbajul, însuşirea denumirii obiectelor, calităților, acțiunilor.

Reprezentările obiectelor şi fenomenelor percepute dețin un loc de seamă în formarea conştiinței de sine. Capacitatea de memorare este bună, copilul învață acum poezii, reține poveşti, reguli de joc şi cântece. Uneori memorează involuntar, „mecanic", alteori îşi propune să memoreze.

Un salt important se face în însuşirea limbajului, ajungând la vârsta de 6 ani la deținerea a 3000-3500 de cuvinte, adică la stăpânirea vocabularului de bază al limbii materne. Concomitent îşi însuşeşte şi structura gramaticală a limbii, formându-şi simțul limbii materne. În această perioadă este important ca adulții să vorbească mult copilului, fiindcă el poate înțelege ce i se spune şi poate executa activități conform instrucțiunilor primite. Este un motiv pentru care mulți copii încep şcoala la această vârstă. Învățarea poate deveni acum o ocupație specială, prin care îşi poate forma deprinderi şi însuşi cunoştințe.

Gândirea preşcolarului se dezvoltă în strânsă legătură cu însuşirea limbajului şi cu activitatea pe care o desfăşoară. Gândirea sa este şi în această etapă predominant intuitivă.

Unii psihologi au denumit perioada cuprinsă între vârsta de 3 şi 6 ani, epoca lui „de ce?", pentru că acum se remarcă o curiozitate atât perceptuală, cât şi epistemică. Preşcolarul cercetează atent obiectele, demontează jucăriile etc., dar totodată îi întreabă pe cei din jur. Cele mai multe întrebări se referă la structura obiectelor şi mai ales la relațiile dintre obiecte sau fenomene. E necesar ca părinții să răspundă diferențiat la întrebările copiilor. La unele întrebări răspunsul nu poate fi corect înțeles de către copilul de această vârstă, ceea ce înseamnă că va fi amânat.

Dezvoltarea afectivă se realizează concomitent cu cea cognitivă şi cu relațiile sociale. Relațiile cu un grup mai mare de copii potențează unele trăiri afective şi exercită influențe inhibitive asupra altora. Comportarea preşcolarului este determinată din ce în ce mai mult de realizarea unor scopuri mai îndepărtate. Normele de comportare şi le însuşeşte de la părinți, de la adulți. El le acceptă pe baza respectului pe care-l are față de adult. J.Piaget a numit acest respect care leagă pe un inferior de un superior, respect „unilateral" şi pe el se construieşte o morală a ascultării, o morală eteronomă. El va aprecia că o faptă este bună, rea, dreaptă, nedreaptă, cinstită etc. *după cum l-au învățat s-o aprecieze* părinții sau educatoarea la grădiniță.

Preşcolarul este solicitat în două direcții opuse: pe de-o parte, interesele sale ludice îl solicită spre activități libere; jocul devine scufundare în vis, o proiecție a lumii lui interioare. Granițele între real şi imaginar nu sunt

conturate. Pe de altă parte însă, preşcolarul este presat de societate să asimileze valorile ei. Comportarea sa este îngrădită de un număr mare de reguli şi interdicţii date de adulţi, ceea ce duce la formarea celor mai de seamă deprinderi de comportare civilizată în societate. Se mişcă între libertate şi dresaj.

În concluzie: la 6 ani majoritatea copiilor sunt apţi să înceapă învăţământul preşcolar.

D. Şcolarul mic (6-10 ani). Odată cu intrarea în şcoală, jocul îşi pierde rolul de activitate dominantă. Activitatea care va solicita copilul în mare măsură va fi învăţătura. Învăţătura nu este joc, ci muncă. Trecerea de la joc (activitate cu scop în sine) la muncă (activitate cu scop în afară) provoacă adânci transformări intelectuale, afective şi voluntare. În această etapă persoana centrală devine învăţătorul. Învăţătura îl obligă pe copil la efort, la efectuarea chiar a unor activităţi neplăcute. Elevul conştientizează acum că are datorii şi obligaţii. El va fi antrenat şi în alte forme de activitate: munca în familie, jocul, activităţile extra-şcolare.

Jocul se practică în timpul liber şi sunt preferate jocurile colective, cele de întrecere, în care copiii au posibilitatea de a se împărţi în echipe. Acestea dezvoltă calităţi fizice (forţa, viteza, precizia mişcărilor), dar şi calităţile de voinţă şi caracter (curajul, stăpânirea de sine, iniţiativa, hotărârea). Acum este indicat a se porni şi practicarea unor jocuri intelectuale (şahul, spre exemplu), care să dezvolte spiritul de observaţie şi gândirea. Printre ele se află şi jocul pianistic!

La această vârstă li se pot încredința în familie munci cu caracter permanent, obișnuind astfel copilul să devină un membru cu îndatoriri sociale, fiind pus în situația de a servi și el pe ceilalți, nu doar de a fi servit. În școală de altfel, se organizează și munci social-utile. Munca sa se desfășoară acum în

cadrul unui colectiv bine structurat, *clasa de elevi*, care îl influențează puternic. Elevul pianist suportă în acest sens, două influențe: a clasei de elevi de aceeași vârstă cu el, dar și pe cea a clasei de elevi de la clasa de pian, compusă din vârste diferite. Viața în colectiv potențează sentimentele sale și-i îmbogățește experiența socială într-o direcție bună, mai ales dacă este îndrumat cu tact de către învățător.

Dezvoltarea fizică este mai puțin marcată decât în perioadele anterioare. Creșterea în înălțime este de circa 4 -5 cm anual, astfel că de la 115-118 cm cât are la 6 ani, ajunge la circa 135 cm la 10-11 ani. În aceeași perioadă greutatea crește de la 20-22 kg la cca 30 kg. Procesul de osificare nu este terminat, de aceea se cere o atenție specială în a obișnui copilul cu o poziție corectă, atât în bancă, dar mai ales la pian, pentru a nu se produce deformări ale coloanei vertebrale (scolioze, cifoze, lordoze etc.). Sistemul muscular este de asemenea în plină dezvoltare. Jocul și munca solicită dezvoltarea mușchilor mari, creșterea forței fizice, ceea ce explică marea mobilitate a copiilor. Învățătorul trebuie să folosească această tendință spre mișcare organizând jocuri în aer liber, excursii, activități extra-școlare. Mușchii mici ai degetelor nu sunt însă suficient dezvoltați, obosesc repede și de aceea elevii din clasa I întâmpină greutăți la activități ca desenul, scrisul sau cântatul la pian. Este necesar ca învățătorul, respectiv profesorul de pian, să dozeze eforturile acestor mușchi, să nu-i solicite prea mult și să organizeze exerciții pentru dezvoltarea lor. Un exemplu ar fi imitarea ploii cu degetele pe masă (sau pe capacul pianului). Ora de pian la această vârstă pornește gradat de la 15-20 de minute.

Capacitatea pulmonară a copiilor la această vârstă școlară este redusă, fiind cauza oboselii pe care o resimte copilul. Pentru asigurarea oxigenării sângelui, respirația lor este mai deasă decât a adultului. Școlarul mic respiră de circa 22 de ori pe minut, pe când adultul de circa 17 ori. Pulsațiile inimii sunt de asemenea mai dese decât la adult, de aceea tendința generală a copiilor mici

este de a opta pentru tempouri iuți; chiar când indicația de tempo este alta, el obișnuiește să accelereze. Aceste aspecte explică de ce școlarul mic oboseşte repede, dar se și reface repede.

Creierul copilului de vârstă școlară mică se dezvoltă mult în ceea ce privește structura (sunt bine marcate circumvoluțiunile, lobii frontali s-au mărit ca volum, celulele corticale sunt capabile de funcționare fină și complexă, deci și auzul). Mediul social va contribui foarte mult la dezvoltarea structurii creierului și a proceselor cortexului. Sub influența muncii, a jocului și mai ales a procesului de învățământ (cu atât mai mult cu cât este unul complex ca cel muzical) se va realiza în această perioadă o intensă dezvoltare psihică. Este a doua etapă fundamentală în dezvoltarea personalității ființei umane, care va diferenția viitorii membrii ai societății pe criteriul valoric.

La intrarea în școală percepția copilului păstrează unele trăsături ale vârstei preșcolare: este globală și superficială. Perceperea materialului intuitiv se desfășoară acum sub îndrumarea învățătorului. Percepția devine analitică. Analiza este sprijinită intens pe materialul intuitiv, apoi treptat se realizează și pe plan mental. Cu alte cuvinte, elevul mic este în primul rând afectiv, apoi rațional.

Procesul de învățământ contribuie la dezvoltarea atenției copilului. De la o atenție de tip spontan, instabilă, atrasă mai mult de forma, culorile și mișcarea obiectelor se ajunge, sub îndrumarea cadrelor didactice, la o atenție voluntară, copilul devenind capabil să urmărească o explicație un timp mai îndelungat.

Transformări importante se produc și în dezvoltarea memoriei. Memoria deține un loc de frunte între procesele intelectuale ale școlarului mic. Acesta memorează cu ușurință, dar destul de defectuos dacă nu este îndrumat. Memorează cuvinte nu idei, reține mai ușor ceea ce este concret decât ceea ce este abstract, adică forme, culori, întâmplări în loc de definiții și explicații. De aceea, în pedagogia instrumentală profesorul trebuie să dea dovadă de o mare inventivitate pentru a-l atrage pe copil prin analogii cu poveștile și personajele îndrăgite de el.

Necesitatea de a-și însuși un număr bogat de cunoștințe impune schimbarea metodei de memorare. Învățătorul (sau profesorul de pian) îl îndrumă cum să învețe logic din manual (sau partitură): lectură de orientare, împărțirea bucății pe fragmente după înțeles și studierea fiecărui fragment, găsirea unei idei principale sau a unui titlu pentru fiecare fragment (eventual un desen simbolic), stabilirea legăturii între fragmente, reproducerea materialului cu sprijin (planul ideilor, cartea sau partitura – dacă este necesar), reproducerea fără sprijin. Treptat unele dintre aceste etape se contopesc. Tot în această perioadă învățătorul îi obișnuiește pe elevi cum să controleze dacă au memorat corect sau nu. Printr-o îndrumare necontenită, învățătorul îi obișnuiește pe elevi cu o metodă rațională de memorare, de care se vor servi și

în etapele următoare. Adică acum se pun bazele învățării, stabilindu-se principiile fundamentale ale acesteia.

Un salt impresionant se realizează în dezvoltarea limbajului şi gândirii. Lecțiile de gramatică, ortografie şi compunere îi ajută pe elevi în stăpânirea structurii limbii materne. Limbajul scris dobândeşte o pondere mai mare față de cel oral, influențându-i. Copiii încep să vorbească aşa cum e scris în cărți şi cum ei înşişi încep să se exprime în scris. Dar şi să cânte cum este notat în partitură şi să se exprime „ştiințific" la pian.

Gândirea copilului de vârstă mică are un caracter concret-intuitiv, socoteşte mai uşor ajutat de un material concret şi mai greu „în gând". Întocmai se observă şi la pian: îi este mai greu să construiască mental sunetul şi mai uşor să-l obțină concret la pian. La această vârstă persistă de asemenea, unele defecte ale gândirii. Ea este rigidă, îi lipseşte supleţea şi mobilitatea. Elevilor le este mai uşor să lucreze sub îndrumarea învățătorului, decât să efectueze independent o temă. Învățătorul transmite elevilor cunoştințe atât pe baza unui material intuitiv, cât şi pe baza cunoştințelor însuşite anterior, servindu-se de cuvinte, de noțiuni, ceea ce solicită gândirea lor abstractă. Elevii sunt antrenați să facă analize şi sinteze, comparații, abstractizări, generalizări şi concretizări.

Procesele emotive ale copilului la această vârstă se remarcă prin trăsături afective de scurtă durată şi nu sunt suficient de adânci. El trece uşor de la o stare afectivă la alta, trăind-o pe fiecare la fel de intens. Nu-şi poate stăpâni expresiile emoționale.

Învățătura, jocul, munca, relațiile cu adulții şi cu colegii îmbogățesc, diversifică şi adâncesc viața lui afectivă. Cerințele şcolii şi viața în colectiv îi educă puterea de stăpânire a emoțiilor. Elevul învață să-şi stăpânească râsul, teama, mânia atunci când viața colectivului impune aceasta. Dar le va regăsi pe toate în lumea sonoră! Prin contactul cu natura, cu munca oamenilor, cu operele de artă, încep să se formeze sentimente social-morale, intelectuale şi estetice. Pentru un micuț elev pianist acestea se dezvoltă mai repede şi mai intens.

Toate noile activităţi şi cerinţe din viaţa şcolarului mic contribuie la dezvoltarea voinţei acestuia; prin lupta pentru învingerea greutăţilor întâlnite se călește voinţa copilului.

Formarea personalităţii în această etapă de vârstă se realizează prin activitatea lui. Cu cât este mai diversificată, cu atât va fi mai amplă dezvoltarea acestei personalităţi. Iată un motiv pentru care susţin apropierea copiilor de învăţământul muzical, cu condiţia ca acesta să fie cu adevărat bine structurat.

Pentru că şcolarul mic acordă totală încredere normelor morale stabilite de părinţi şi de şcoală, cooperarea între aceştia este necesară şi, aşa cum a arătat Jean Piaget, aceasta duce la o morală autonomă. Perioada de la 6 până la 10 ani reprezintă o tranziţie între aceste două forme de morală: autonomă şi socială. Învăţătura şi jocul sunt forme de socializare ale şcolarului, ale gândirii lui, ale emoţiilor şi comportării lui.

E. Şcolarul de vârstă mijlocie sau puberul (11-15 ani). Preadolescenţa sau pubertatea este o vârstă de tranziţie între copilărie şi adolescenţă. Activitatea predominantă şi în această etapă de vârstă rămâne învăţătura. Începând din clasa a V-a elevii îşi însuşesc un sistem de noţiuni referitoare la unele aspecte ale realităţii, ceea ce solicită procesul de trecere de la noţiuni concrete la noţiuni abstracte. Conţinutul mai abstract al învăţământului îl determină pe preadolescent să facă apel la alte metode şi procedee de învăţare. E obligat să reţină idei şi să surprindă legăturile dintre ele. O asemenea activitate se desfăşoară în mod independent, iar faptul că în cele mai multe cazuri părinţii nu-l mai pot ajuta la pregătirea temelor accentuează caracterul independent al muncii preadolescentului. În activitatea pianistică această etapă reprezintă bariera greu de trecut în viaţa tânărului pianist, dar odată trecută el îşi va forma deprinderea de a studia singur, îşi va dezvolta responsabilitatea autopregătirii şi efortul său va avea ca rezultat o încredere sporită în capacităţile proprii de rezolvare a problemelor pianistice.

Jocul va rămâne o activitate pentru timpul liber. În această perioadă preadolescenţii depun o activitate extra-şcolară individuală susţinută. Sunt în special atraşi de cercurile în care activitatea se îmbină cu inventivitatea: cercurile tehnice, turistice, *artistice*. Vârsta preadolescenţei marchează un pas însemnat şi în relaţiile lui cu societatea. Începând din clasa a V-a elevul învaţă cu mai mulţi profesori, iar în familie începe să fie tratat aproape ca un egal. El îşi dă seama că munca depusă este importantă, că prin aceasta aduce un serviciu real familiei.

Cele mai adânci prefaceri în personalitatea preadolescentului se datorează noilor tipuri de relaţii care se stabilesc între el şi colectivul din care face parte. Acum se creează norme de către acest colectiv, la care va participa şi el. Preadolescentul este supus permanent opiniei colectivului. Aici devin

posibile cooperarea, reciprocitatea, respectul mutual, un început de morală autonomă. Evident că totul depinde şi de calitatea colectivului căruia îi aparţine, precum şi de morala epocii în care se dezvoltă preadolescentul.

Profundele transformări fizice care au loc în organismul său exercită o influenţă notabilă asupra dezvoltării lui psihice, mai ales asupra vieţii lui afective şi morale.

Dezvoltarea fizică este intensă. Creşterea în talie ajunge uneori la 8-10 cm anual. Cresc în special mâinile şi picioarele, mai puţin cutia toracică, ceea ce dă preadolescentului o înfăţişare disproporţionată. Are loc şi o creştere a greutăţii corpului, mai ales a masei musculare. Este motivul pentru care, la această etapă de vârstă, elevul pianist are tendinţa de a cânta foarte tare, fiind motivat de incapacitatea de a stăpâni această masă musculară.

Transformări importante se produc şi în sistemul cardiovascular. Inima creşte mult, dar vasele sanguine nu se dezvoltă în acelaşi ritm în ceea ce priveşte diametrul lor. De aceea se produc unele dereglări în activitatea inimii: aritmii, palpitaţii. Şi această caracteristică are o influenţă asupra interpretării preadolescentului, care va cânta deseori inegal, stăpânind cu greutate tempourile, având tendinţa evidentă de accelerare.

Creierul nefiind suficient irigat de sânge prezintă fenomene de oboseală, somnolenţă. Are uneori ameţeli şi oboseşte repede după un efort mai mare. Este un alt motiv pentru care militez ca la aceste vârste repertoriile pianistice să nu fie exagerat de lungi şi nici cu un grad foarte ridicat de dificultate. Totodată, pentru elevul muzician trebuie dozate foarte atent disciplinele de învăţământ, existând pericolul supraaglomerării, ceea ce va duce la situaţii de indisciplină, stări de iritaţie şi chiar eşec şcolar.

Masa creierului nu creşte prea mult, dar se perfecţionează structura lui internă şi activitatea lui funcţională. Se înmulţeşte numărul fibrelor care leagă diferiţi centri din creier, se definitivează circumvoluţiunile, iar scoarţa cerebrală devine capabilă de procese fine de analiză şi sinteză. Totodată şi activitatea intelectuală efectuată de preadolescent favorizează intensificarea funcţiilor de analiză şi sinteză corticală (ceea ce înlesneşte deopotrivă dezvoltarea muzicală a preadolescentului).

Cele mai adânci transformări fizice se datorează începerii maturizării sexuale. Intrarea în funcţiune a glandelor sexuale determină şi apariţia caracterelor sexuale secundare: schimbarea vocii, dezvoltarea glandelor mamare la fete, creşterea părului axial etc. La fete, aceste transformări apar cu 1-2 ani mai devreme decât la băieţii de aceeaşi vârstă. E necesar ca părinţii, cadrele didactice, medicii şcolari să-i lămurească pe elevi asupra prefacerilor organice prin care trec şi să le dea sfaturi privind igiena corporală şi comportarea morală. Din acest punct de vedere, profesorul de instrument are o maximă influenţă asupra educaţiei elevilor săi.

B.C.U. "M. EMINESCU" IAŞI

Începutul maturizării sexuale influențează excitabilitatea scoarței cerebrale, ceea ce îl face pe elevul preadolescent să fie impulsiv și nestăpânit. Acest moment determină și apariția atracției către sexul opus.

Dar așa numita „criză pubertară" nu este un efect numai al prefacerilor biologice caracteristice acestei perioade, ci și al unei activități școlare mai complexe și al unor relații mai largi cu mediul social.

Dezvoltarea psihică marchează mutații importante, apropiindu-l pe preadolescent de omul matur. Percepția devine un proces condus de preadolescent. El percepe sistematic, urmărește un scop, distanțându-se astfel de modul de percepere al școlarului mic. Ca rezultat al îndrumărilor primite, memorarea logică dobândește întâietate. Preadolescentul începe să disprețuiască memorarea mecanică; el învață să împartă textul în fragmente logice, să analizeze atent conținutul fragmentului, să găsească ideea principală, cu alte cuvinte: și-a însușit procedeele raționale de memorare.

Preadolescentul dispune de un fond de reprezentări și noțiuni care-i permit să-și imagineze viu și clar, specifică acestei vârste fiind imaginația creatoare. Aceasta îl ajută să „vadă" cum s-au petrecut evenimentele din trecut, cum arată un ținut îndepărtat, ceea ce ușurează mult munca pedagogului pianist asupra imaginii artistice a textelor studiate. Preferința preadolescentului pentru lecturi științifico-fantastice, pentru cărți de călătorii și aventuri, pentru romane polițiste, se sprijină și pe acest caracter al memoriei și imaginației, de care va trebui să țină cont profesorul de instrument în alegerea repertoriilor. Se remarcă atracția elevului pianist preadolescent pentru piese vesele, care îi lansează imaginația și îi amplifică puterile. Este motivul pentru care preferă piesele Epocii Romantice mai mult decât pe cele ale Epocii Clasice, acestea oferindu-i prilejul avântărilor caracteristice vârstei. Acum există o certă nevoie de creație originală, ceea ce trebuie înțeles și încurajat de către profesorul pianist.

Schimbări majore se produc și în gândirea preadolescentului. Acesta devine capabil să efectueze singur analize și sinteze, abstractizări și generalizări. Pe parcursul acestui proces el face și unele greșeli: confundă uneori esențialul cu secundarul, generalizează pripit. Gândirea lui nu este suficient de suplă, suferă încă de oarecare rigiditate, ca și gândirea școlarului mic. Reușește destul de bine să elaboreze

inducții și deducții, utilizând judecăți categorice. Îi vine însă mai greu, cel puțin până la vârsta de 12-13 ani, să lucreze cu raționamente ipotetico-deductive. Acesta este marele salt pe care-l face gândirea în această perioadă: capacitatea de a opera cu probabilități, de a trage concluzii din adevăruri care nu sunt decât posibile. Jean Piaget arată că gândirea preadolescentului depășește stadiul operațiilor concrete și intră în stadiul operațiilor abstracte sau al operațiilor propoziționale. Gândirea preadolescentului va putea deci opera corect și în lipsa obiectelor concrete, ceea ce se traduce într-o trăsătură definitorie pentru viitorul muzician.

Toate aceste caracteristici dovedesc că este posibil ca la etapele de vârstă menționate să se facă un învățământ problematizat, să se stimuleze mai mult gândirea independentă, iar învățământul să se desfășoare într-un „spirit experimental", cum subliniază Jean Piaget, *virtual* aș adăuga eu.

Concomitent se produc și schimbări în dezvoltarea limbajului. Vocabularul crește cantitativ, incluzând termeni specifici (tehnici) din obiectele de studiu și din lectura particulară. Tot mai mult limbajul vorbit este influențat de cel scris.

Noile relații cu societatea, activitatea educativă și prefacerile biologice despre care am amintit determină schimbări adânci și în viața afectivă a preadolescentului. De la această vârstă se pot forma sentimente moral-politice, sentimente intelectuale și estetice. O formă nouă îmbracă acum prietenia. Părinții și educatorii sunt datori să vegheze anturajul preadolescentului, fiindcă momentul este favorabil unor mutații de seamă în atitudinea sa față de muncă, față de oameni și față de sine. Tot părinții și profesorii au datoria să-l îndrume spre activități care corespund aptitudinilor sale (preadolescentul nu se cunoaște prea bine) și să limiteze durata acestor activități spre a nu stânjeni învățătura. Aptitudinile lui nu sunt însă definitiv conturate. Preadolescentul acordă o mai mare importanță activităților practice, prin care vrea să-și dovedească forța, dexteritatea. Este necesar ca profesorii să mențină interesul elevilor și pentru activitatea teoretică, pornind tocmai de la cerințele practicii. Autoritatea adultului nu se mai menține pe baza poziției sociale pe care o are, ci pe baza calităților intelectuale și morale pe care le posedă. Gândirea critică a preadolescentului îl ajută să supună unui examen sever comportarea adulților. Observă lipsurile și slăbiciunile din conduita părinților și profesorilor, iar stima lor față de aceștia scade.

Cele mai adânci prefaceri privesc „lumea interioară" a preadolescentului. Conștiința de sine se afirmă puternic. Începe să fie interesat de viața psihică, de propriile procese sufletești. De aici uneori, tendința de a se izola, de a sta de vorbă cu sine însuși, de a se analiza. Cunoașterea celorlalți devine o cale pentru propria sa cunoaștere. De altfel, preadolescentul cunoaște mai bine pe alții decât pe sine; e mai critic cu alții decât cu sine. Tendința de emancipare, de afirmare a propriei persoane este deosebit de puternică la

preadolescent, acesta căutând diferite forme de afirmare prin care să-şi dovedească maturitatea. Din nou părinţii şi educatorii trebuie să orienteze activitatea de afirmare a preadolescentului în direcţii pozitive: artă, sport, lectură, tehnică.

Din aceeaşi dorinţă de afirmare, puberul caută un stil original de comportare. Devenind încăpăţânat şi rezistent la îndrumări, se supraapreciază; fiindcă preadolescentul nu cunoaşte încă trăsăturile caracteristice ale maturităţii către care aspiră. De aceea imită aspectele ei exterioare.

Din punct de vedere al noilor probleme educative, preadolescenţa este o perioadă critică. Cei mai mulţi părinţi şi educatori fac greşeala de a-l trata pe preadolescent ca pe şcolarul de vârstă mică, menţin un şablon educativ care îl incomodează, îl împiedică să se dezvolte, îi sufocă personalitatea. Încăpăţânarea părinţilor şi a educatorilor de a rezolva noile situaţii critice prin metode vechi sau prin „metode autoritare" (interdicţii nejustificate, ameninţări, pedepse) nu fac decât să agraveze situaţia. E necesar ca părinţii şi educatorii să cunoască deci, particularităţile de vârstă ale acestei perioade, să observe la timpul potrivit schimbările care se produc în fiecare preadolescent în parte şi să-şi schimbe atitudinea şi metodele de educaţie, astfel încât să permită dezvoltarea preadolescentului pe un drum bun, *pe drumul lui propriu.* Pedagogia instrumentală, prin caracterul său individual, facilitează mult respectarea acestor condiţii.

Supravegherea prieteniilor şi mai ales încadrarea preadolescentului într-un colectiv sănătos oferă posibilităţi de dezvoltare a lui pe un drum corect. Pentru că el este deosebit de sensibil la aprecierile colectivului de elevi din care face parte. În contact cu egalii săi, în activităţi comune cu aceştia se formează treptat trăsăturile personalităţii sale, se stabilizează conduita sa, se conturează profilul său moral.

F. Şcolarul de vârstă mare sau adolescentul (15-19 ani). Adolescenţa prezintă o stabilitate fizică şi psihică mult mai mare decât preadolescenţa. Activitatea dominantă rămâne învăţătura, dar creşte caracterul abstract al materialului de însuşit, temele sunt mai complexe. Efectuarea temelor solicită un grad mai mare de independenţă, elevul fiind pus în situaţia de a căuta şi consulta materiale noi, în afara informaţiilor primite în şcoală. Elevii trebuie să se decidă asupra profesiei pe care o vor alege; încep să se preocupe mai intens de unele obiecte de învăţământ sau de unele activităţi care au o legătură directă cu profesia. Acum îşi intensifică activitatea în domeniul vizat. Există de altfel, o strânsă legătură între interesele elevilor adolescenţi şi alegerea profesiei. Spre a asigura adolescenţilor o cultură generală cât mai completă, e necesar să li se explice utilitatea şi să fie antrenaţi în asimilarea cunoştinţelor din toate domeniile.

Munca productivă dobândeşte o pondere mult mai mare în viaţa adolescentului. Tot acum se schimbă mult relaţiile adolescentului cu societatea. În familie, părinţii îl tratează de la egal la egal, consultându-se deseori cu el. Devine acum complet răspunzător de faptele sale.

Perioada adolescenţei este cea în care copilul se apropie de adult şi din punct de vedere al dezvoltării sale fizice. Creşterea în talie şi în greutate este mai lentă; acum se dezvoltă trunchiul, cutia toracică, muşchii, încât disproporţia dintre membre şi trunchi este înlocuită treptat printr-o înfăţişare plăcută, proporţionată, frumoasă a corpului. Circulaţia sângelui se normalizează, diametrul arterelor mărindu-se şi servind buna funcţionare a inimii. Se dezvoltă capacitatea pulmonară, ceea ce asigură oxigenarea convenabilă a sângelui şi prin aceasta rezistenţa la eforturi. Sistemul nervos ajunge la maturizare, permiţând o dezvoltare psihică nuanţată. Procesele nervoase fundamentale (excitaţia şi inhibiţia) se echilibrează, slăbind impulsivitatea. Funcţionarea mai intensă a glandelor cu secreţie internă, în special a glandelor sexuale, a tiroidei şi hipofizei au un rol însemnat în dezvoltarea adolescentului. Caracterele secundare ale sexului sunt bine reliefate acum. Se definitivează trăsăturile caracteristice ale feţei, timbrul vocal şi culoarea ochilor, totodată încheindu-se procesul de osificare. De aceea elevul pianist adolescent poate fi acum un interpret mai echilibrat, apropiindu-se deseori de modelele sale adulte.

Procesul de maturizare fizică va continua lent şi în următorii ani, până către vârsta de 24-25 de ani.

Dezvoltarea psihică. Tot în această perioadă ajung la maturitate percepţia, spiritul de observaţie, atenţia, memoria verbal-logică. Imaginea ocupă un loc important în viaţa psihică a adolescentului. El îşi solicită imaginaţia pentru a-şi crea propriul său viitor. Este perioada viselor îndrăzneţe, care au o mare forţă mobilizatoare. Gândirea adolescentului este predominant abstract-logică. Procesul de învăţământ dirijează această gândire spre cunoaşterea legilor şi esenţelor din lucruri şi fenomene, a principiilor ştiinţifice. Adolescentul simte nevoia de a-şi argumenta ideile, de a nu accepta decât ceea ce este bine întemeiat logic. J.Piaget numeşte adolescenţa „vârsta teoriilor", adică vârsta în care devine posibilă nu numai înţelegerea unor teorii, dar şi crearea unor teorii.

Gândirea adolescenților este şi mai critică, dar şi mai flexibilă față de cea a perioadei anterioare. Adolescenții dovedesc interes pentru problemele filozofice, etice, social-politice, orientându-se spre descoperirea semnificațiilor sociale ale comportării.

Relațiile multiple şi variate dintre adolescent şi societate duc la o îmbogățire şi diferențiere a proceselor afective. Dezvoltarea intelectuală şi în special dezvoltarea gândirii abstracte, precum şi formarea concepției de viață fac posibilă o atitudine conştientă a adolescentului față de sentimentele sale şi prin aceasta, formarea sentimentelor superioare intelectuale, estetice şi morale. Prieteniile care se leagă acum sunt bazate pe afinități şi idealuri de viață, pe concepții etice comune şi sunt de lungă durată. Trăiri afective puternice, răscolitoare, sunt legate de prima iubire. Conținutul şi evoluția acestor sentimente sunt influențate de concepția de viață la care a aderat adolescentul. Este vârsta când se formează caracterul omului, convingerile lui morale, stilul lui de viață, adică trăsăturile de personalitate. Acum dovedeşte mai multă independență şi inițiativă, mai multă stăpânire de sine, este mai exigent cu sine şi cu cei din jur. Uneori el nu vede eroismul decât în faptele ieşite din comun, nu şi în îndeplinirea conştiincioasă a obligațiilor mărunte, zilnice.

Creşterea conştiinței de sine, spiritul critic şi autocritic, relațiile variate fac posibil procesul de autoeducație. Începe să suporte criticile, să țină seama de punctul de vedere al altuia, acordă importanță acțiunii. Voința adolescentului este destul de puternică, el trăind dese conflicte interioare provocate de reuşitele sau nereuşitele sale. Din acest motiv ajutorul adultului este foarte util. Educația sportivă şi igienică, sexuală, orientarea şcolară şi profesională, educația morală pun probleme specifice acestei perioade de vârstă, în care îndrumarea adultului este necesară. Îndrumările desigur, vor avea un caracter individualizat, concret. Din nou profesorul de instrument, mai ales de pian, este avantajat, el putând contribui într-o mare măsură la formarea caracterului şi personalității elevului său adolescent, totodată exercitând o influență asupra viitorului muzician adult.

2.2.1.3. Idei concluzive.

Particularitățile de vârstă nu se prezintă uniform şi identic la toți copiii de aceeaşi vârstă, ci se manifestă diferențiat de la un copil la altul. Nu există doi copii identici şi cu această realitate se confruntă pedagogul pianist încă din primele sale ore. Drept urmare, cunoaşterea particularităților individuale îl ajută pe profesor să aplice metodele şi procedeele potrivite, care să stimuleze dezvoltarea fiecărui elev. Pentru educator, cunoaşterea particularităților de vârstă şi a celor individuale ale elevilor nu este un scop în sine, ci o condiție pentru dezvoltarea fiecărui copil în parte. Educatorul ține seama de particularitățile de vârstă spre a stabili volumul şi dificultatea cunoştințelor,

spre a alege metode adecvate caracterelor psihice ale vârstei respective, precum şi de particularităţile individuale spre a găsi măsurile instructiv - educative prin care să se realizeze educaţia elevului.

Manualele de psihologie prezintă pe larg metodele de studiere a elevilor (observaţia, experimentul, analiza activităţii elevului, convorbirea). În vederea cunoaşterii cât mai complexe a acestora, profesorul se poate servi de „Fişa psihopedagogică" în care sunt cuprinse principalele aspecte necesare muncii educative. O fişă este un plan general de studiere a elevului şi cuprinde rubrici care trebuie completate cu privire la mediul familial, starea sănătăţii şi dezvoltarea fizică a elevului, la frecventarea şcolii şi la rezultatele la învăţătură obţinute în anii anteriori (respectiv: repertorii abordate, nivelul tehnic, apariţii scenice, premii şi participări la concursuri şi alte feluri de activităţi extra-şcolare, dar şi şcolare), la dezvoltarea proceselor psihice (în special aptitudini, temperament, interese, caracter), la integrarea socială etc. Din sinteza datelor cuprinse în fişă se alcătuieşte caracterizarea psihopedagogică a elevului. Caracterizarea se referă la trăsăturile esenţiale, relativ stabile ale personalităţii elevului şi la perspectivele de dezvoltare ale acestuia. Ceea ce-l preocupă pe profesor în procesul de cunoaştere este a găsi mijloacele cele mai potrivite în vederea obţinerii idealului educativ. Numai o bună cunoaştere a particularităţilor individuale ale elevilor asigură rolul conducător al educaţiei în procesul de formare a personalităţii lor generale şi muzicale.

Printre particularităţile de maxim interes pe care le va avea în atenţie orice pedagog pianist sunt cele legate de *tipul de inteligenţă* al copilului cu care stabileşte o legătură. În acest sens s-au întreprins studii psihologice, care au demonstrat că există diferite tipuri de inteligenţă. Astfel, profesor dr. Howard Gardner[11] de la Universitatea Harvard-Boston din Statele Unite, a urmărit de-a lungul a mai multor ani modul în care gândesc şi învaţă copiii. El a descris opt tipuri de inteligenţă, considerând însă că subiectul nu este epuizat, fiind posibil să mai existe şi alte tipuri încă nedescoperite. Dr.Gardner susţine că inteligenţa este un potenţial care poate fi activat prin experienţele pe care copilul le trăieşte în anturajul său. Recomandările sale în vederea diagnosticării tipului de inteligenţă al copilului se bazează pe observarea, deopotrivă de către părinţi şi a educatori (iată un nou argument în favoarea fişelor psihopedagogice) a ceea ce este preferat ca activitate în joaca celui mic, ce anume îi captează atenţia pe o perioadă mai lungă de timp şi ce preocupări

---

[11] *Gardner, H. (n.1943)* – psiholog, cercetător şi profesor dr. al Universităţii Harvard. A studiat dreptul, sociologia şi psihologia în cadrul aceleiaşi universităţi, susţinându-şi teza de doctorat pe tema vieţii emoţionale a copiilor (1971). Membru al echipei de cercetare a educaţiei artistice, cercetare intitulată „Proiectul Zero", şi pornită în anul 1967, care s-a desfăşurat pe parcursul a mai multor ani de zile. A publicat un număr de aproximativ 16 lucrări, dintre care menţionez: „Frames of Mind: The theory of multiple intelligences" (1983 şi 1993) şi „Intelligence Reframed. Multiple intelligence for the 21st Century" (1999).

îl fac fericit. Este important de subliniat faptul că nu există tipuri de inteligență pure, cum nu există nici tipuri temperamentale pure, ci combinații a mai multor forme de inteligență, amplificând potențialul copilului pentru un anumit domeniu spre care va trebui îndrumat cu grijă.

H.Gardner descrie următoarele opt tipuri:

1) Inteligența verbal-lingvistică;
2) Inteligența logico-matematică;
3) Inteligența motorie şi tactilă;
4) Inteligența spațială şi vizuală;
5) Inteligența muzicală;
6) Inteligența socială;
7) Inteligența intrapersonală;
8) Inteligența naturalistă.

Detaliind puțin, să vedem ce înseamnă fiecare dintre acestea şi care sunt specifice copilului cu potențial pentru domeniul interpretării pianistice.

1) Copiii cu o **inteligență verbal-lingvistică** arată o preferință pentru cuvintele scrise şi rostite. Încep să vorbească de la o vârstă fragedă, le place să se joace cu sunetele şi cuvintele, învață uşor cuvinte noi şi la fel de uşor încep să construiască propoziții. Sunt mereu vorbăreți, au ceva de spus şi de întrebat, având aptitudini pentru învățarea limbilor străine, pentru literatură, fiind totodată buni povestitori. Dat fiind faptul că limbajul muzical coincide deseori acestor caracteristici şi că înclinația deopotrivă pentru sunet intră în numitul tip de inteligență, copiii dotați în acest sens pot demonstra şi abilități muzicale.

2) **Inteligența logico-matematică** vizează capacitatea de analiză a problemelor pe baza logicii, aceea de a rezolva cu uşurință operațiile matematice. Aceşti copii au plăcerea de a socoti, a rezolva, a compara cantități şi sume, a măsura chiar lucrurile din casă şi preferă să se joace cu formele geometrice. Fiind curioşi şi exploratori, adoră jocurile care se bazează pe cantitate şi strategie, care presupun adunări şi scăderi, şansă şi probabilitate. Iată un alt tip de inteligență necesar deopotrivă viitorului muzician, astfel încât nu este de mirare că mari muzicieni – şi mă opresc asupra a doar două exemple: Silvia Şerbescu şi Sergiu Celibidache – au fost şi matematicieni.

3) **Inteligența motorie şi tactilă** se referă la abilitatea de a mânui obiectele cu îndemânare, de a coordona foarte bine mişcările propriului corp, copiii dotați cu acest tip de inteligență fiind genul care înțeleg lumea prin intermediul senzațiilor corporale, al aspectelor concrete care pot fi pipăite, simțite şi manipulate. Sunt copii care explorează lumea şi învață folosindu-se de propriul corp, dând dovadă de multă îndemânare la dans, sport, jocuri de mişcare şi acțiune, pentru că se mişcă bine şi îşi controlează foarte bine corpul. Sunt totodată copii recomandați pentru studiul instrumentelor, mai ales al pianului, care le vor dezvolta abilitățile (evident cu condiția ca acesta să nu îi oblige totuşi la a sta prea mult timp pe loc).

4) **Inteligența spațială și vizuală** se demonstrează la copiii care sunt pasionați de proiectarea, desenarea sau construirea diverselor lucruri. Le plac jocurile gen leggo sau puzzle și sunt fascinați de mașinării. Sunt capabili să deseneze din memorie locuri și lucruri pe care le-au văzut o dată. Acest tip de inteligență este foarte necesar și viitorului muzician (în special creatorului, dar și interpretului), prin faptul că și acesta construiește forme și structuri, proiectează, dar nu în spațiu, ci în timp.

5) **Inteligența muzicală.** S-a remarcat că un copil dotat în mod excepțional pentru muzică își demonstrează de la început această înclinație printr-un puternic simț ritmic, prin plăcerea de a cânta cu orice ocazie și ușurința pe care o dovedește în memorarea cântecelor auzite. Sunt copii care petrec mult timp ascultând muzică și își arată de timpuriu dorința de a cânta la un instrument (cu condiția să i se ofere ocazia de a cunoaște cât mai multe, pentru a-i lăsa libertatea de a-și alege ceea ce-l atrage cel mai mult). Nu se știe cât de departe vor ajunge acești copii în demersul lor muzical, dar cu certitudine vor avea o strânsă legătură cu muzica toată viața.

6) În ceea ce privește **inteligența socială**, aceasta reprezintă capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile și dorințele celorlalți oameni, având o mare disponibilitate de a înțelege totodată gândurile și sentimentele celorlalți, ceea ce se dovedește o mare calitate a unui viitor artist! Adoptă atitudinea de lider, ceea ce îl recomandă deopotrivă pentru un rol de muzician concertist. Sunt genul de copii care au mulți prieteni, care știu să coopereze, să negocieze și să conducă în același timp. Iată un posibil viitor pianist, artist de succes!

7) **Ineligența intrapersonală** se dovedește prin capacitatea copilului de a se înțelege pe el însuși, de a-și înțelege ideile, sentimentele, temerile, abilitățile, defectele, pasiunile și dorințele. Sunt deseori solitari, concentrându-se asupra a ceea ce-i interesează, motiv pentru care sunt copii care, dacă vor fi îndrumați spre studiul pianului, vor fi extrem de eficienți și au toate șansele de a atinge performanța.

8) Ultimul tip de **inteligență** descris, cea **naturalistă**, se remarcă prin plăcerea copilului de a sta în natură, alergând și jucându-se cu elemente din aceasta, fiind captivat de minunile naturii, de insecte sau copaci. Sunt copii care înțeleg lumea prin intermediul mediului și le place să observe, să studieze natura cu lupa, sub microscop sau cu ajutorul telescopului. Învață ușor denumiri de animale, plante sau munți. Un asemenea copil desigur va fi mai greu de ținut în fața pianului și este puțin probabil că va atinge vreodată performanțe instrumentale, în schimb va putea deveni un creator remarcabil, așa cum a devenit Maurice Ravel, cel mai bun exemplu de muzician-naturalist. Un alt mare iubitor și observator al naturii a fost chiar Ludwig van Beethoven, care a creat lucrări naturaliste și a aplicat în muzică multe principii preluate din natură.

Conchid şi subliniez că propriu-zis, orice tip de inteligenţă poate fi dezvoltat prin muzică, dar tipologiile de inteligenţă specifice muzicienilor sunt un complex unic pentru fiecare. Cred că o combinaţie perfectă pentru un pianist de performanţă ar însuma inteligenţa de la punctele 2, 3, 4 şi 7 (evident alături de punctul 5)...

2.2.2. Procesele de învăţare şi memorizare din punct de vedere psihologic

2.2.2.1. Învăţarea se realizează printr-un ansamblu de procese care asigură câştigarea unei experienţe suplimentare, de la cunoştinţele complexe – tehnice, ştiinţifice etc. – până la cele mai simple elemente senzoriale sau motorii. Mecanismul neurofiziologic fundamental care stă la baza învăţării constă din elaborarea şi fixarea unor conexiuni temporare. Pe plan psihologic, la baza învăţării stă memoria; la om învăţarea capătă un suport esenţial în activitatea intelectuală, în gândire şi în limbaj.

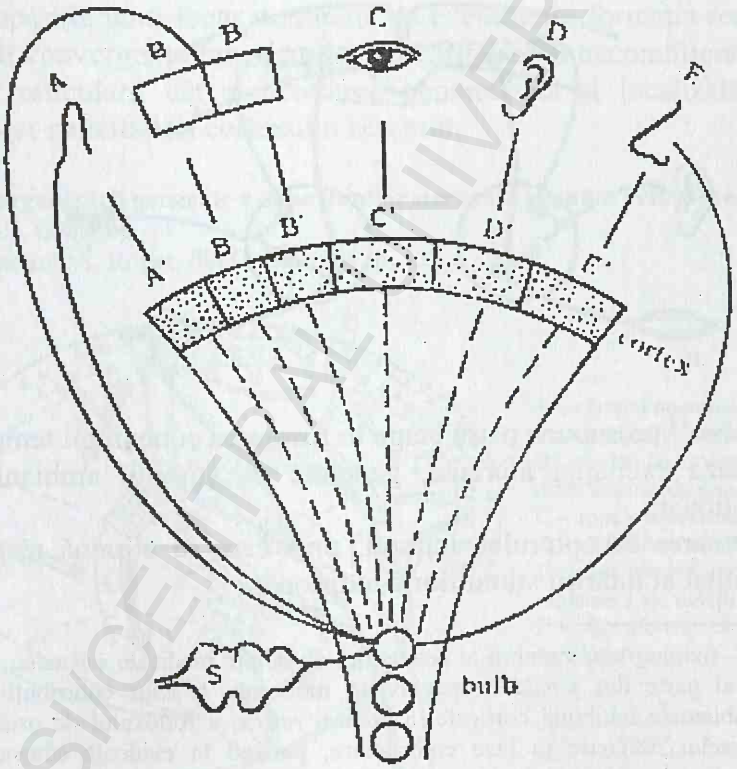
Reflexele dobândite în cursul ontogenezei prin asocierea repetată a unui stimul indiferent cu un reflex înnăscut (secretor sau motor), au fost denumite de I.P.Pavlov reflexe condiţionate. În urma asocierilor, stimulul indiferent devine stimul condiţionat şi dă naştere aceleiaşi reacţii pe care o produce stimulul specific (necondiţionat). Asocierea repetată a unui stimul acustic (sunetul unui clopoţel, bătăile unui metronom) cu mâncarea duce la elaborarea unui reflex alimentar: la acţiunea stimulului acustic se produce o reacţie alimentară, care include secreţia salivară. Elaborarea reflexelor condiţionate pozitive se face în laborator, prin asocierea stimulului condiţionat cu cel necondiţionat (alimentar, defensiv).

Prin reflexe condiţionate instrumentale se înţeleg reflexele condiţionate motorii. Deşi elaborate pe baza unui reflex necondiţionat, nu reprezintă o imitare a acestuia.

După I.P.Pavlov, mecanismul fiziologic al aşa-numitelor mişcări voluntare la animale constă în elaborarea unor conexiuni temporare ale analizatorului kinestezic, prin care mişcările pasive sau întâmplătoare sunt reproduse activ de animal ca semnal al unui stimul necondiţionat. În prima etapă a cercetărilor sale, Pavlov a considerat că legătura temporară se formează între capătul cortical al analizatorului şi centrul reflex necondiţionat subcortical. Ulterior, a presupus că pentru fiecare reflex necondiţionat există şi un „reprezentant cortical", iar conexiunea temporară se efectuează între analizatori şi reprezentarea corticală a reflexului necondiţionat.

a) Schema conexiunii temporare (după I.P. Pavlov)
(După I.P. Pavlov, p. 79)

A – limba
B – pielea (stimuli tactili)
– pielea (stimuli termici)
C – ochiul
D – urechea
E – nasul
A', B', C', D', E' – capătul cortical al analizatorilor
S – glanda salivară
_____ calea reflexului necondiționat
---------- căile reflexelor condiționate



După teoria psihologului rus E.Asratian, reflexul condiționat reprezintă sinteza a două sau mai multe reflexe necondiționate, în sensul că stimulul „indiferent" produce un reflex necondiționat de orientare, care se proiectează și în etajele superioare ale sistemului nervos central, iar stimulul necondiționat alimentar provoacă secreția salivară ca reflex necondiționat cu proiecția

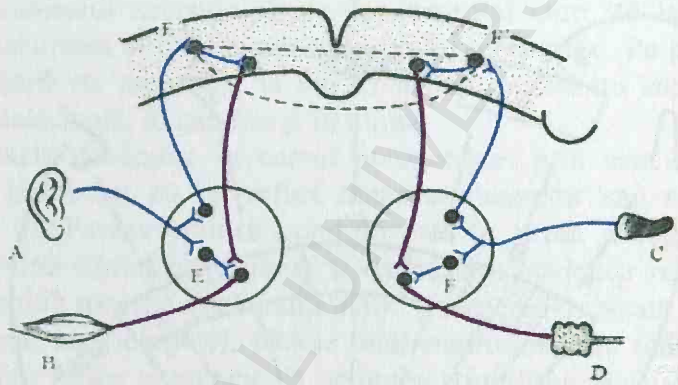
BCU "ASIC CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

corticală corespunzătoare. E.Asratian concepe conexiunea temporară ca o dublă legătură, atât prin cortex, cât şi prin etajul subcortical.

b) Schema elaborării reflexului condiţionat (după E. Asratian)

(După E. Asratian p. 160)

A — urechea
B — muşchiul
C — limba
D — glanda salivară
——— — căile aferente
——— — căile eferente
..... — conexiunile temporare



P.Anohin[12] presupune patru etape în formarea conexiunii temporare:

I. Sinteza excitaţiei aferente, generate de stimulii ambianţei şi de stimulul condiţionat;

II. Formarea acceptorului acţiunii, prin care se elimină răspunsurile greşite, ca rezultat al întăririi stimulilor condiţionaţi;

---

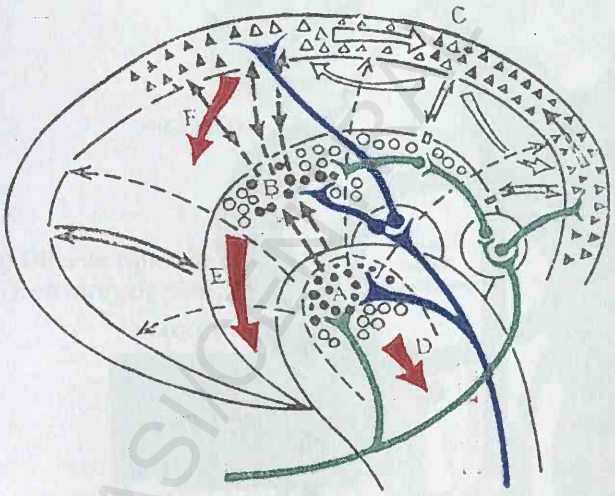
[12] *Anohin, P.K.* – fiziolog rus, membru al academiei de ştiinţe medicale a Rusiei, elev al lui I.P.Pavlov, făcând parte din şcoala neopavlovistă modernă. A adus contribuţii de mare subtilitate în problemele inhibiţiei corticale, a arcului reflex, a reflexului de orientare şi a dezvoltării proceselor nervoase în faze embrionare, punând în evidenţă câteva principii funcţionale ale nivelelor superioare nervoase. De o maximă importanţă este principiul aferentaţiei inverse, fiind autorul teoriei sistemului funcţional. El a acordat un rol important instanţelor corticale şi subcorticale. A decupat în arcul reflex câteva verigi: a)sinteza aferentă; b)luarea deciziei; c)programul aferent al acţiunii cu modelul comenzii; d)acceptorul acţiunii care anticipă parametrii rezultatului; e)comparaţia parametrilor rezultatelor obţinute cu parametrii de anticipaţie din modelul acceptorului. Dintre studiile sale mai cunoscute amintesc: „Noutatea ca stimul special în dezinhibare" (1941), „Contribuţii la problemele activităţii nervoase superioare" (1949), „Particularităţile aparatului aferent al reflexului condiţionat şi importanţa lui pentru psihologie" (1955), „Principii generale ale compensării funcţiilor tulburate şi fundamentarea lor fiziologică" (1958) etc.

III. Formarea aparatului de integrare a excitației eferente care se transmite organelor efectorii şi produce actul adaptativ reflex;

IV. Aferentația inversă, prin care sunt reflectate impulsurile nervoase produse în cursul efectuării actului adaptativ (prin aferentație inversă se produce confruntarea excitației efectoare cu cea pregătitoare; acest moment final a fost denumit „coincidența rezultatelor acțiunii cu intenția inițială", după cum afirmă P.Anohin citat de *A.Fessard et al.* în lucrarea „*Brain mechanisms and learning. A symposium*", Oxford, Blackwell, 1961).

Fără a exclude participarea neuronilor corticali la închiderea circuitului conexiunii temporare, H.Gastaut consideră că rolul principal îl joacă structurile nespecifice ale creierului şi în special formația reticulară a trunchiului cerebral (după *H.Gastaud* citat de G.Smirnov şi apărut în „*Le soleil*", Zürich, 1962). Procesul închiderii circuitului conexiunii temporare este însoțit de apariția unui focar dominant de excitație în formația reticulară, care asigură atât convergența impulsurilor condiționate şi necondiționate la nivelul neuronilor reticulari, cât şi activarea generalizată şi localizată (la nivelul analizatorilor solicitați) a cortexului cerebral.

b) Schema organizării generale a conexiunilor nervoase ale unui reflex condiționat motor
(A. Fessard-H. Gastaut)
(După H. Gastaut, A. Roger, din G. Smirnov, p. 32)



A – câmpul neuronal asociativ al formației reticulare mezencefalice
B – nucleii de asociație şi sistemul difuz talamic de proiecție
C – zonele asociative corticale
D – căile aferente reticulare
E – căile aferente hipotalamice reglatoare ale funcțiilor vegetative
F – căile aferente către musculatura scheletică

——— – căile aferente ale reflexului necondiționat
——— – căile aferente ale reflexului condiționat
——— – căile eferente

În elaborarea unui reflex optico-motor conexiunile se formează atât la nivelul formației reticulare mezencefalice, sistemului difuz de proiecție talamică, cât şi la nivelul cortexului cerebral, prin intermediul neuronilor de asociație, care stabilesc legături bilaterale între analizatorul optic şi cel

kinestezic. În acelaşi timp are loc activarea generalizată şi focalizată a scoarţei cerebrale (liniile punctate).

R.Galambos (citat de psihologul J.Field în lucrarea sa „Handbook of physiology, S.I. – Neurophysiology" din 1960) consideră că învăţarea include activitatea a patru sisteme principale:

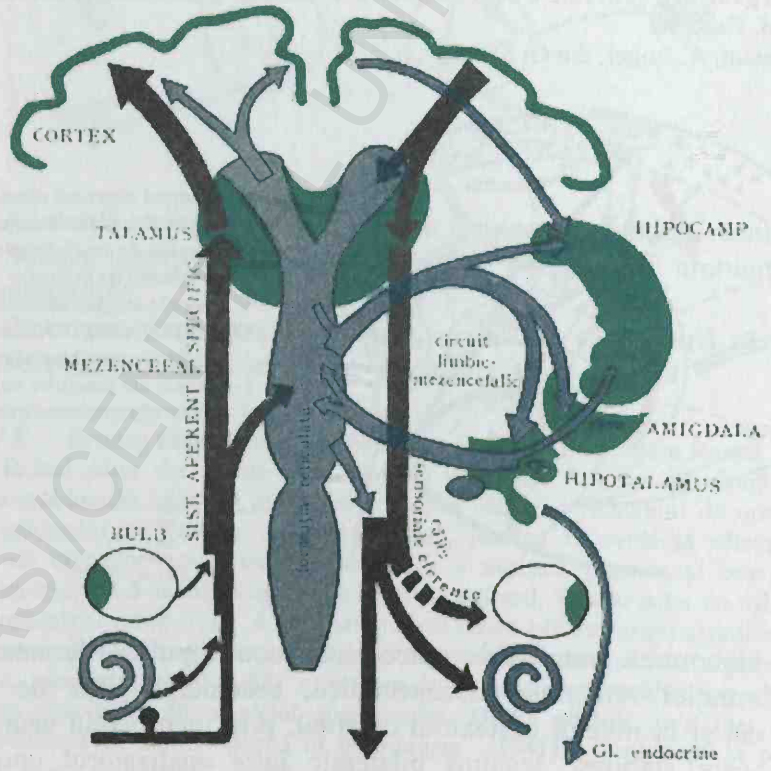
I. Calea aferentă specifică – analizatorul;

II. Sistemul senzorial eferent descendent, care stabileşte contacte sinaptice la toate nivelurile cu căile ascendente;

III. Sistemul reticular mezencefalic şi talamic nespecific, care primeşte colateralele căilor specifice;

IV. Circuitul limbico-mezencefalic. Căile senzoriale specifice (de ex. auzul), corectate prin sistemul eferent senzorial, aduc sistemului nervos central informaţii privitoare la mediul înconjurător; sistemul reticular asigură *starea de veghe şi atenţia*, iar factorii de motivare sunt dependenţi de activitatea circuitului sistemului limbic.

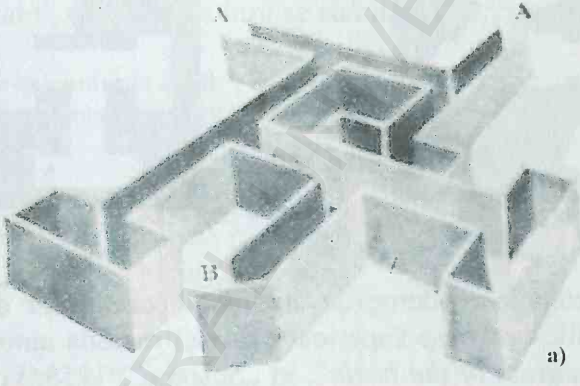
c) Structurile nervoase fundamentale care participă la procesul învăţării
(După R. Galambos, din Field III, p. 1495



A. Metode experimentale de învățare. Elaborarea reflexelor condiționate *la un semnal acustic* au fost aplicate deopotrivă la peşti şi la iepuri (în cazul celor din urmă, era vorba despre reflexele motorii alimentare şi cele de apucare), arătându-se strânsa legătură dintre stimul şi reacțiile transformate prin repetare într-un act de învățare. Se dovedeşte din nou utilitatea sunetului în munca psihologilor.

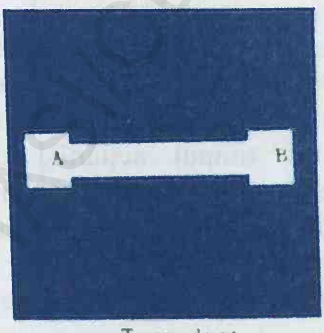
O altă metodă aplicată a fost cea a labirintului, unul dintre mijloacele foarte răspândite pentru studiul procesului învățării. Acesta constă dintr-o serie de căi, care trebuie parcurse de la un punct de plecare până la țintă. Aceste căi pot fi lungite sau scurtate, pot avea un caracter regulat sau neregulat, astfel încât să se poată înregistra atât modul în care se înlănțuie între ele diferite mişcări, cât şi viteza elaborării unui comportament.

a) Studiul comportamentului prin metoda labirintului
(După Woodworth, p. 192)

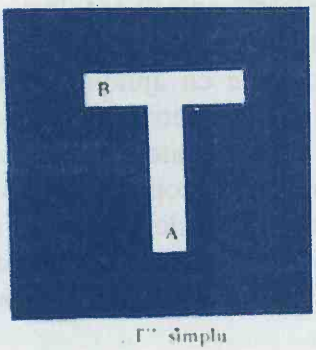


a)

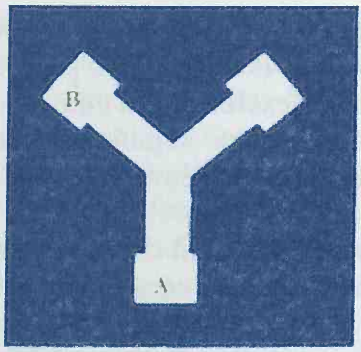
b) Diferite tipuri de labirinte
(După Morgan, 1961, p. 216)

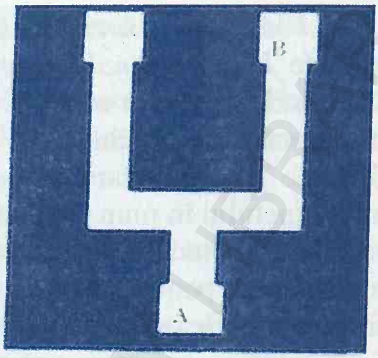


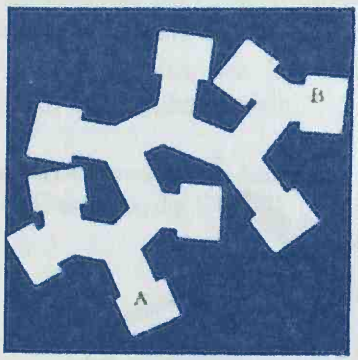
Traseu drept

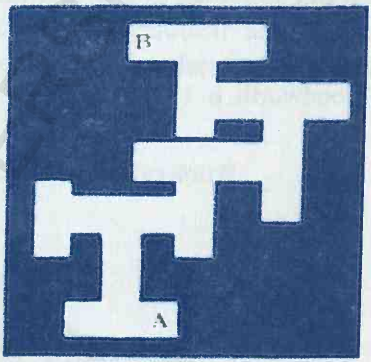


T simplu









Printre metodele moderne de studiu al corelațiilor dintre structurile cerebrale şi funcțiile nervoase superioare este şi metoda autostimulării (după J.Olds, „*Self stimulation of the brain*", în „*Science*", 1958, vol.127, nr.3294). Pe baza a numeroase experimente, J.Olds a stabilit o adevărată „hartă cerebrală", care cuprinde atât puncte „plăcute", a căror stimulare este repetată foarte frecvent de animal, cât şi puncte „neplăcute", care după o primă stimulare nu mai sunt „solicitate". Cercetările efectuate cu această metodă au adus date interesante în problema rolului *motivației* în învățare.

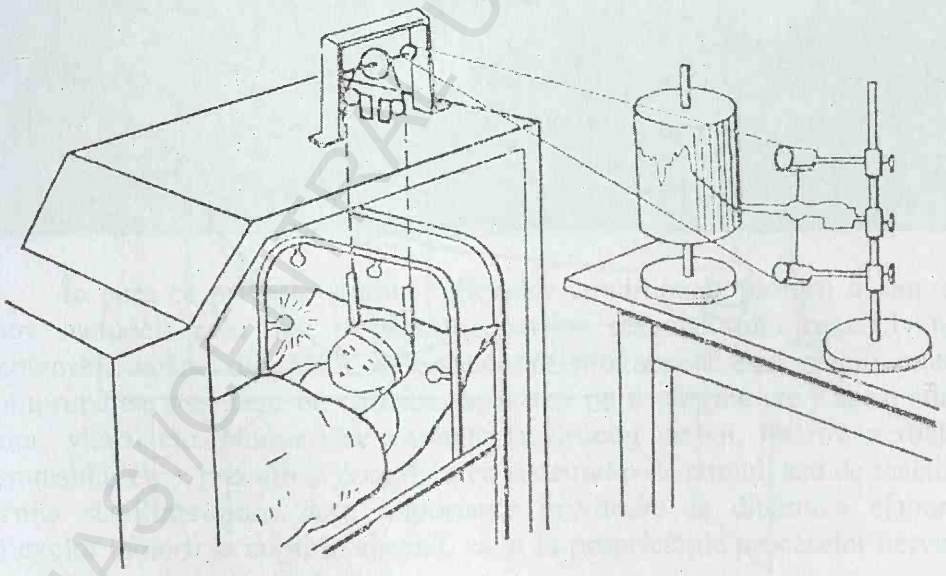
Studiul reflexelor condiționate prin metode electrofiziologice au avut la bază cercetările cu ajutorul microelectrozilor implantați cronic. Acestea au arătat că există deosebiri importante între aspectul electroencefalogramei globale şi activitatea unităților celulare în timpul acțiunii stimulilor condiționați şi necondiționați. Metoda encefaloscopiei a permis urmărirea modificărilor globale şi focale ale activității electrice cerebrale în cursul elaborării reflexelor condiționate, cu ajutorul proiectării pe ecranul osciloscopului a variațiilor intensității de luminozitate din 50-100 de puncte cerebrale.

Cercetările asupra primatelor au stabilit atât viteza de învățare a unor acte motorii, de discriminare a diverselor forme sau obiecte, cât şi factorii care facilitează memorarea sau uitarea.

B. Învățarea umană. Deosebirile dintre învățarea umană şi cea animală constau nu numai în gama mult mai mare a actelor motorii sau a discriminărilor perceptive, ci şi în calitatea cu totul particulară pe care o are învățarea umană datorită limbajului.

Metodele şi procedeele pentru studiul învățării la om folosesc fie indicatori simpli (motori, vegetativi sau bioelectrici), fie performanțe care dau indicații asupra memorării şi uitării (probe de îndemânare, de reținere a unor cuvinte, fraze etc.). Spre exemplu, pentru studiul reflexului de orientare la copiii sub un an s-a folosit tehnica înregistrării mişcărilor de întoarcere a capului către stimulii acustici sau optici. Cercetările au demonstrat că prin asocierea unui stimul indiferent (sonor) cu o lumină intermitentă se poate elabora un reflex condiționat de orientare, care la vârsta de două luni şi jumătate este nestabil, dar la cinci luni se stabilizează şi poate fi diferențiat.

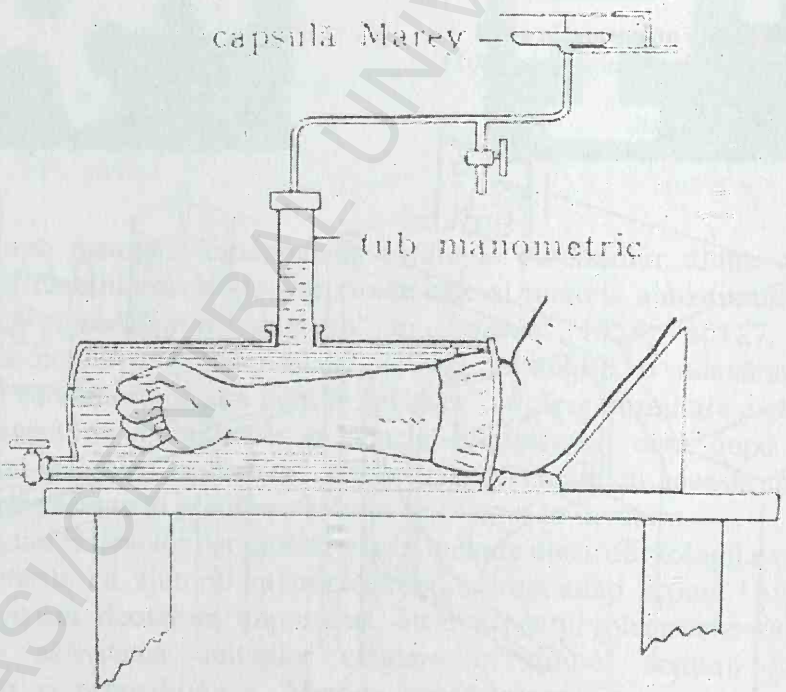
Studiul reflexului de orientare la copil
(După N. Kasatkin, din Gambarian, p. 203)



BCU IAŞI FILIALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

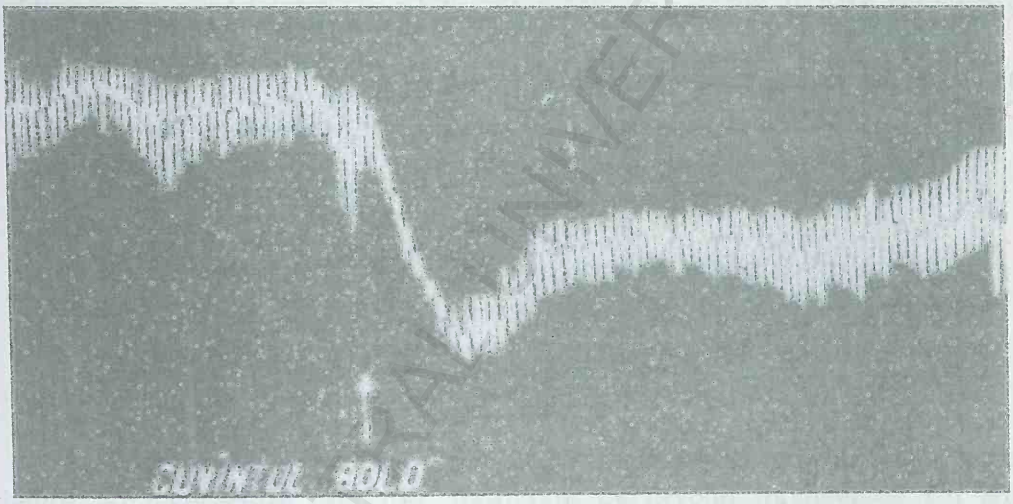
Dintre indicatorii vegetativi utilizați în studiul reflexelor condiționate și necondiționate la om, unul dintre cele mai frecvente a fost reflexul vasomotor; modificările de volum ale extremităților (braț, mână sau deget) ca rezultat al dilatării și constricției vaselor reprezintă răspunsuri reflexe atât la stimuli specifici (cald, rece, durere), cât și la stimuli nespecifici (acustici, optici, verbali sau nonverbali etc.). Pe baza lor se elaborează reflexe condiționate vasomotorii. Se observă în figura următoare schema celui mai simplu pletismograf: modificările de volum ale brațului, împingând lichidul, se transmit unui tub care, printr-un sistem hidroaeric, se traduc pe kimograf în curba pletismografică. Pe ea se pot deosebi variațiile de volum ale brațului la o acțiune dureroasă (înțepătura unui bold) și aceleași modificări produse prin simpla pronunțare a cuvântului „bold". Avem aici imaginea concretă a ceea ce numim asocierea acțiunii cu verbalizarea și efectul acesteia din punct de vedere psihologic.

a) Schema înregistrării reflexelor vasomotorii
(După Gambarian, p. 205)



a) **Pletismogramă**
(După Platonov, din Roşca, p. 403)

b)

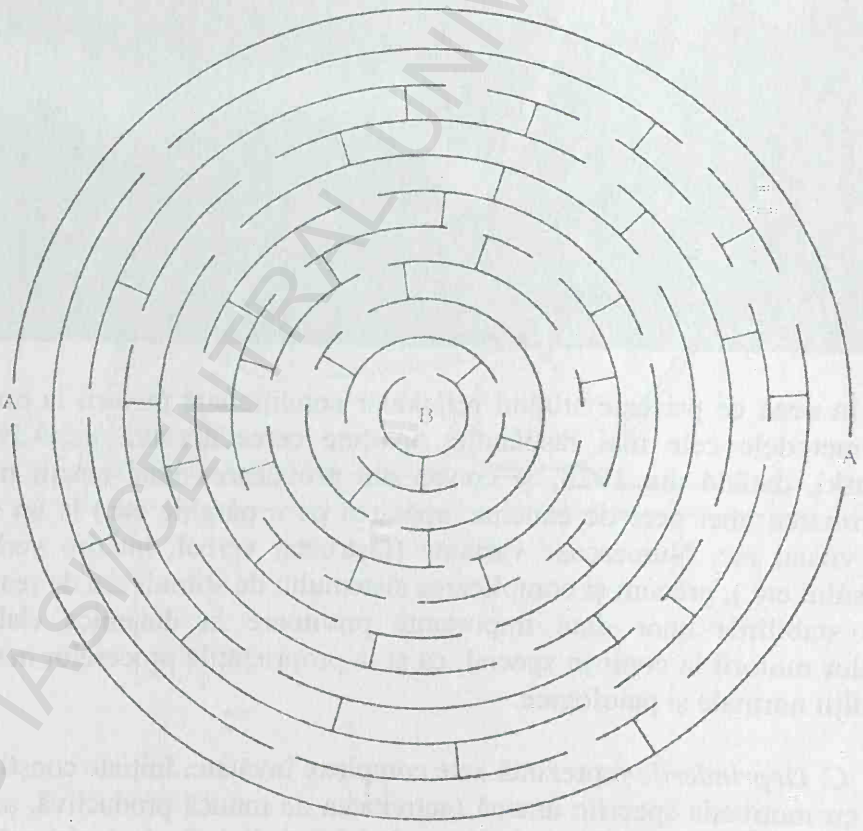


În ceea ce priveşte studiul reflexelor condiţionate motorii la om, una dintre metodele cele mai răspândite aparţine cercetătorului rus A.Ivanov-Smolenski, datând din 1928, şi constă din provocarea unei reacţii motorii (comprimarea unei pere de cauciuc, apăsarea pe o pârghie etc.) la un stimul sonor, vizual etc. Numeroase variante (instructaj verbal, întărire verbală a răspunsului etc.), precum şi complicarea sistemului de stimuli sau de reacţii au permis stabilirea unor date importante privitoare la dinamica elaborării reflexelor motorii la copii în special, ca şi la proprietăţile proceselor nervoase în condiţii normale şi patologice.

C. Deprinderile reprezintă acte complexe învăţate. Iniţiate conştient, în raport cu motivaţia specific umană (activitatea de muncă productivă, şcolară, artistică, sportivă etc.), deprinderile includ în stadiul final al elaborării lor componente automatizate cu desfăşurare rapidă. Viteza elaborării deprinderilor

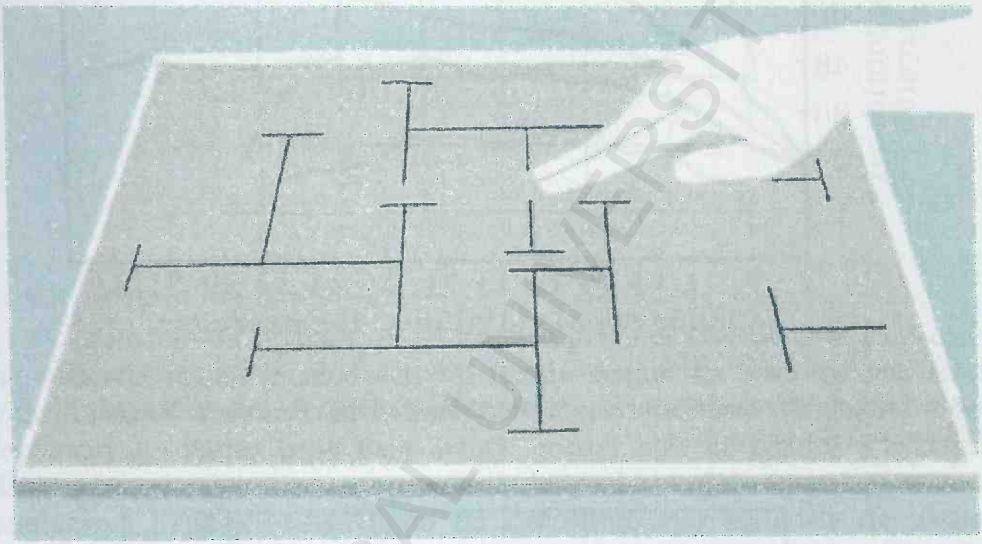
motorii constituie un indicator al gradului de îndemânare pe care îl poate atinge persoana examinată în cursul învățării. Pentru studiul deprinderilor motorii au fost întrebuințate metode variate (parcurgerea unui traseu, asamblarea unor piese, însuşirea unui cod – cum este şi cel muzical etc.). Una dintre metodele simple folosite în studiul îndemânării şi al gradului de perfecționare a unei deprinderi constă în parcurgerea cu un creion a unui labirint. Avem în imaginea următoare un labirint cu care se fac experimente un număr de zile, măsurându-se timpul necesar efectuării traseului de la periferie la centru. Pe acest principiu sunt construite numeroase tipuri de trasee pentru studiul coordonării optico-kinestezice sau acustico-kinestezice (ambele frecvent întâlnite în munca pianistului). Este de reținut faptul că o testare autentică se face eşalonat, în mai multe etape şi în zile diferite. Acest aspect ar trebui să intre în preocupările celor ce întocmesc programul de selecționare a copiilor talentați din punct de vedere muzical.

a) Labirint pentru studiul perfecționării
(După Ivanov-Smolenski, p. 100)



Pe baza acestui experiment de învățare a parcurgerii unui labirint cu degetul se observă că, pe măsură ce se exersează, curba erorilor scade la zero. Chiar şi când sarcina este cunoscută, sunt necesare cel puțin 10 încercări pentru a învăța traseul.

b) Experiment de învățare a parcurgerii digitale a unui labirint
(După Morgan, 1961, p. 223)

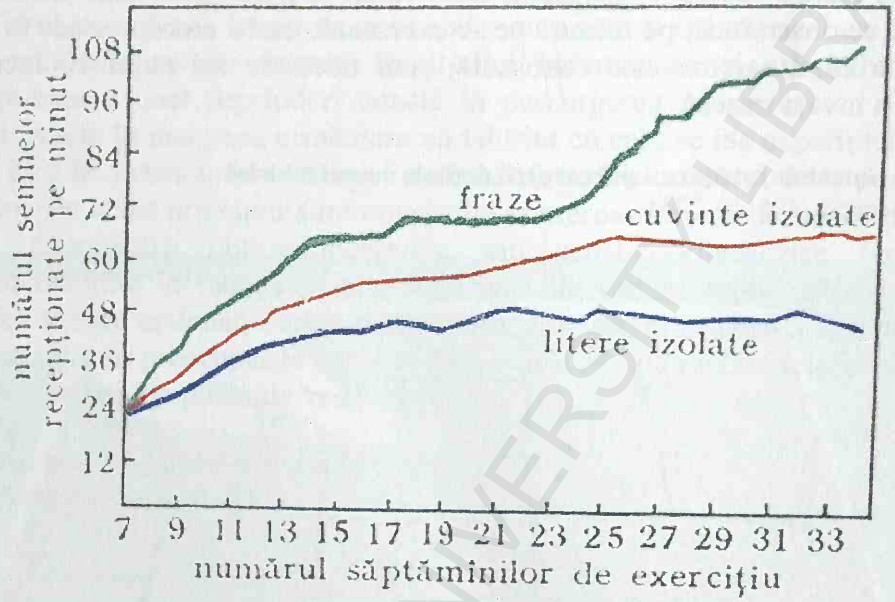


Concluzia care se desprinde de aici este poate surprinzătoare: toată lumea are nevoie de exercițiu, indiferent de nivelul inteligenței. Cu alte cuvinte, chiar şi Mozart studia!

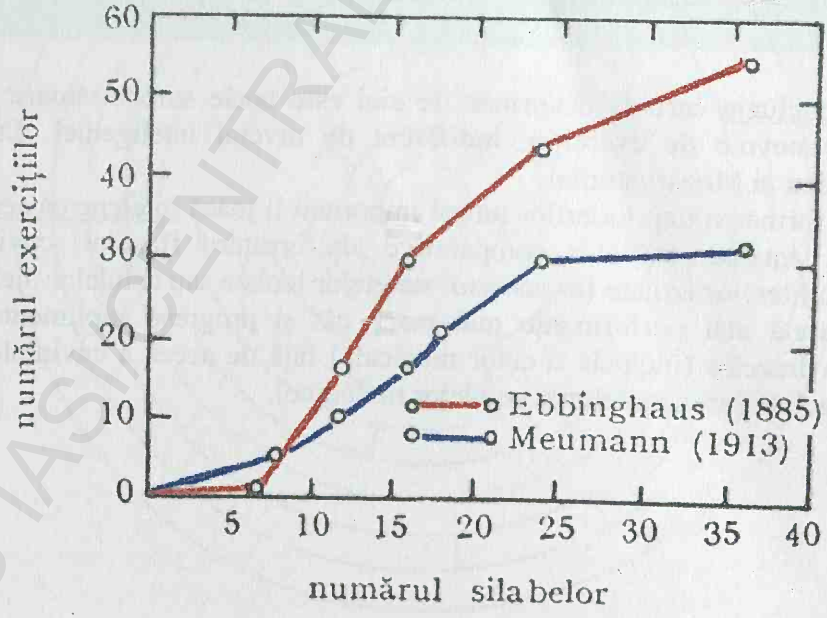
În formarea deprinderilor un rol important îl joacă înțelegerea sensului acțiunilor. Analiza curbelor comparative ale învățării frazelor, cuvintelor izolate sau literelor izolate (*in extenso*: sunetelor izolate sau celulelor melodice izolate), arată atât performanțe mai mari, cât şi progrese suplimentare în receptarea frazelor (inclusiv a celor muzicale) față de aceea a cuvintelor sau literelor izolate (ori sunetelor şi celulelor melodice).

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Curbele comparative ale învățării literelor, cuvintelor și frazelor
(După Guillaume, p. 159)

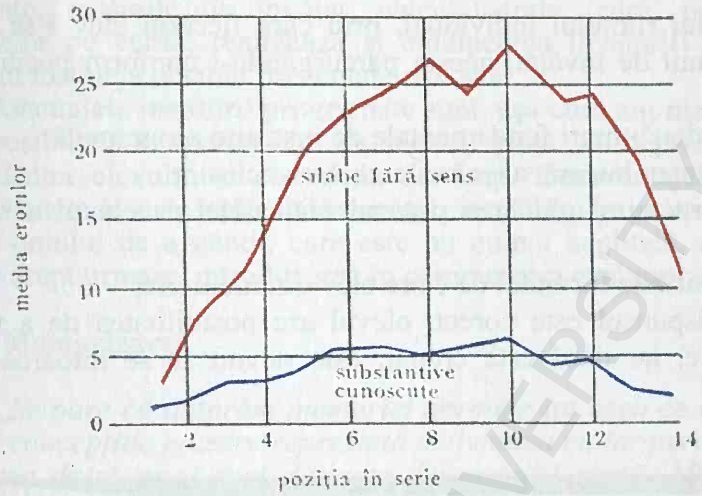


Numărul mijlociu de repetiții necesare învățării unor cuvinte de diferite lungimi
(Modificat după Stevens, p. 620)



BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Relația dintre dificultatea învățării unor cuvinte sau silabe şi locul pe care îl ocupă în serie
(După McCray şi Hunter, din Morgan, 1961, p. 233)



Metodele de învățare programată reprezintă sisteme prin care elevul sau studentul învață în mod activ şi relativ singur. La baza lor stau câteva principii, dintre care cele mai importante sunt: solicitarea obligatorie a unor răspunsuri din partea celui care învață, posibilitatea de control a exactității răspunsului, condiționarea progresului de performanțele etapelor parcurse, ierarhizarea treptată a sistemului de cunoştințe etc. Metodele de învățare programată se prezintă sub două forme: manuale de instrucție programată şi „maşini de învățat". O astfel de maşină prezintă problema într-o fereastră din partea stângă a acesteia, elevul răspunzând în scris; apăsând un buton, el poate citi răspunsul corect, după care, la o nouă apăsare, apare întrebarea următoare ş.a.m.d. Astăzi se practică frecvent acest tip de învățământ susținut de calculator. Pe lângă avantajele pe care le prezintă metodele de învățare programată, al căror rol este de a-l ajuta pe profesor, dar nu de a-l înlocui (dintre aceste avantaje: gradarea nuanțată a cunoştințelor, posibilitatea elevului de a progresa după ritmul său propriu, solicitarea activă a celui care învață), ele au încă numeroase deficiențe (spre exemplu: denotă limite ale programului propriu-zis, facilitarea unei stereotipii în forma răspunsului –cum este cazul testelor grilă etc.). Instruirea programată este de altfel, o metodă multifuncțională, care cuprinde o înlănțuire de algoritmi, dar şi de probleme de rezolvat, prezentate preponderent în formă verbală, dar şi cu includerea aspectelor intuitive. Acest tip de instruire a fost inventat de B.F.Skinner puțin după 1950. Principiile sunt:

1) Principiul paşilor mici. Adică materia de învățat este împărțită în mici fragmente pe nivelul de înțelegere al copiilor.

2) Principiul răspunsului efectiv sau al participării active, care nu permite golurile de răspuns sau „salturile".

3) Principiul confirmării imediate, al cărui rost se găseşte în explicarea sa prin regula „întăririi", incluzând totodată *mecanismul feed-back.*

4) Principiul ritmului individual, prin care fiecărui elev i se pune la dispoziție programul de învățat, acesta parcurgându-l conform posibilităților sale.

Se cunosc două tipuri fundamentale de instruire programată:

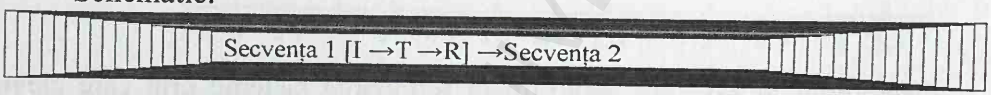
1) Programarea lineară, ale cărei caracteristici sunt:

a) un instructaj şi ghidarea permanentă, astfel ca elevul să evite la maximum erorile;

b) răspunsul este formulat de către elev din memorie;

c) dacă răspunsul este corect, elevul are posibilitatea de a trece la secvența următoare, iar dacă este eronat, este nevoit să se întoarcă pentru aprofundări.

Schematic:



ş.a.m.d., în care I=informația prezentată inițial elevului, incluzând instructajul; T=tema sau ceea ce se cere elevului să facă/să răspundă; R=răspunsul/cântatul elevului.

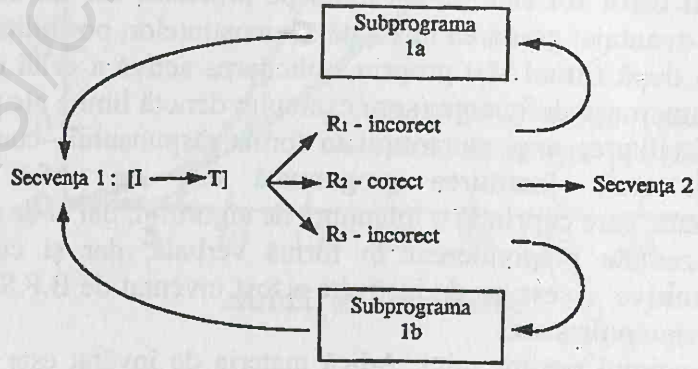
2) Programarea ramificată (de tip Crowder, de la numele inventatorului), care prezintă următoarele caracteristici:

a) nu previne la maximum erorile, ci dimpotrivă, poate provoca erori din care elevul să învețe;

b) răspunsurile sunt prezentate gata construite, elevul fiind pus în situația doar de a alege răspunsul corect printr-un propriu efort de discernere;

c) în caz de eroare, i se prezintă elevului o subprogramă de sprijin, care să îi permită reluarea secvenței de la început.

Reprezentarea schematică este:



Există totodată şi varianta *programării combinate* care interpune secvenţe lineare şi ramificate, ceea ce se petrece cel mai frecvent în practica pedagogică.

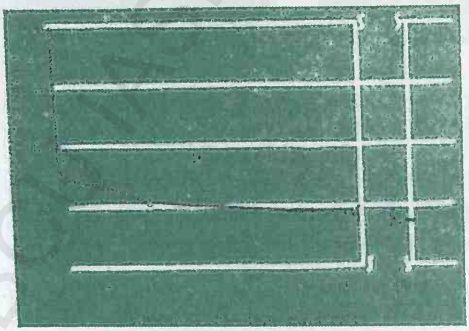
Mijloacele utilizate sunt fişele programate, manualele (partiturile) programate, maşinile de învăţat, calculatoarele (care, pe lângă afişarea programelor pe ecran, realizează şi conducerea învăţării) – o parte dintre acestea au fost deja detaliat prezentate mai sus.

Avantajele instruirii programate sunt, aşa cum am mai arătat, multiple: de la posibilitatea sporită de înţelegere, până la deprinderea treptată a independenţei elevului şi economia de timp. Dezavantajele sunt legate de faptul că metoda este aplicabilă limitat, iar fărâmiţarea excesivă contrazice maniera omului de a gândi, care este nu numai analitică, ci şi sintetică. Se propune drept urmare, introducerea în compunerea ei a unor secvenţe euristice.

2.2.2.2. Memorizarea

„Se pare că datorăm memoriei aproape tot ceea ce avem sau suntem; ideile şi concepţiile noastre reprezintă activitatea ei, iar percepţia, gândirea şi activitatea de zi cu zi sunt derivate din această sursă. Memoria colectează nenumărate fenomene într-un tot unitar; şi aşa cum organismul nostru s-ar risipi într-o pulbere de particule componente, dacă ele nu ar fi ţinute prin atracţia materiei, tot aşa şi conştiinţa ar fi divizată în tot atâtea fragmente precum secundele trăite, dacă nu ar exista forţa de legătură şi unificare a memoriei", afirma Hering la Academia de Ştiinţe din Viena în anul 1920. Rezulta de aici rolul central al memoriei în existenţa fiinţei umane.

Psihologii au stabilit că un rol important în formarea legăturilor asociative şi păstrarea lor în memorie îl au condiţiile în care se produce fixarea şi conţinutul acţiunii. Prima încercare experimentală care a precizat durata reţinerii în memorie a unui material învăţat îi aparţine psihologului german Ebbinghaus (H.Ebbinghaus, *„Über das Gedächtniss: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*", Leipzig, 1885). Se observă din figură că scăderea cea mai mare se înregistrează în prima zi după memorare. Curba uitării este „negativ accelerată", în sensul că prezintă un grad de scădere mai mare la începutul, decât la sfârşitul ei. Durata necesară învăţării unor cuvinte sau silabe (aplicabil şi la note sau celule melodice) depinde, printre alţi factori, de cantitatea materialului memorat.



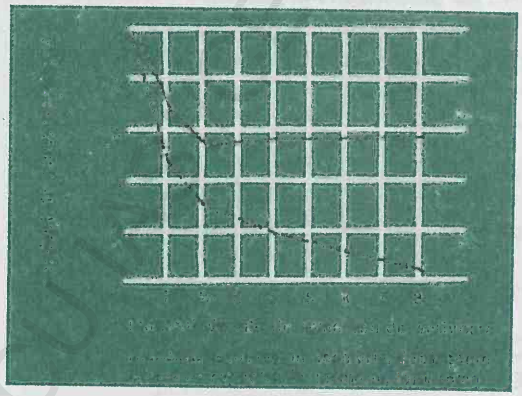
Curba uitării (Ebbinghaus)
(După Morgan, 1961, p. 237)

Cercetările lui H.Ebbinghaus (1885) şi cele ale lui Neumann (1913) arată o „accelerație negativă" a dificultății, pe măsura creşterii numărului silabelor care trebuie a fi reținute. Din această cauză elevii se feresc de piesele muzicale lungi, preferând texte scurte, care le creează siguranța unei mai uşoare învățări.

Memorarea unui şir de silabe fără sens sau a unor cuvinte cunoscute prezintă, în afara deosebirilor cantitative evidente între cele două categorii, anumite particularități, în funcție de locul pe care îl ocupă în seria supusă memorării: cel mai greu se reține silabele sau cuvintele care ocupă mijlocul seriei, iar cel mai uşor sunt memorate primele cuvinte sau silabe. În muzică, aceeaşi dificultate se remarcă în planul fragmentelor care prezintă modulații sau/şi cadențe.

Mnemometrul, aparat folosit pentru studiul memorării cuvintelor, este alcătuit dintr-un sistem de prezentare succesivă a unor şiruri de cuvinte-note (sau silabe-celule melodice) cu sau fără sens, care apar printr-o fantă îngustă situată în fața persoanei care e examinată. După o primă prezentare a şirului, se cere persoanei ca după fiecare cuvânt (sau silabă) să anticipeze pe cel următor. Mai pot fi prezentate şi perechi de cuvinte sau silabe, urmărindu-se ritmul memorării în funcție de asocierile elaborate. Toate aceste forme de experimente se pot aplica deopotrivă în muzică, fiind de un real ajutor pedagogiei muzicale, în special pianistice, unde volumul textelor de memorat este foarte mare. Astfel s-ar putea prestabili diferențele de capacitate între copii, stabilindu-se totodată gradul de talent şi eficiența în timp, ceea ce ar duce la performanțe obținute cât se poate de firesc.

Cercetările psihologilor Jenkins şi Dallenbach[13] au demonstrat că reținerea materialului memorat este mai bună în cazul în care persoanele supuse experimentării dorm între timp, decât dacă îşi continuă activitatea până la probele de control. Aceste experimente arată că activitatea contribuie la uitare mai mult decât somnul. Se poate observa urmărind figura de mai jos, că după a doua oră de somn, materialul memorat scade. Care este concluzia? Că activitatea în exces duce la pierderea memoriei, că somnul este un factor absolut necesar acestei memorii, dar că şi acesta trebuie gradat cu atenție.

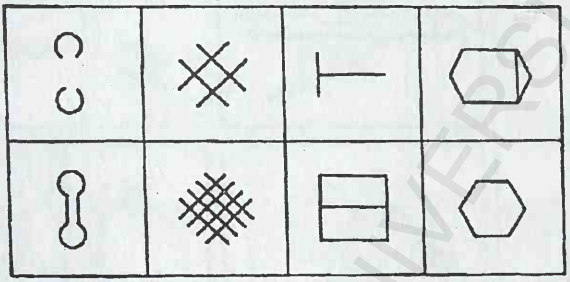


Efectul stării de veghe şi al somnului asupra memorării
(După Jenkins şi Dallenbach, din Morgan, 1961, p. 240)

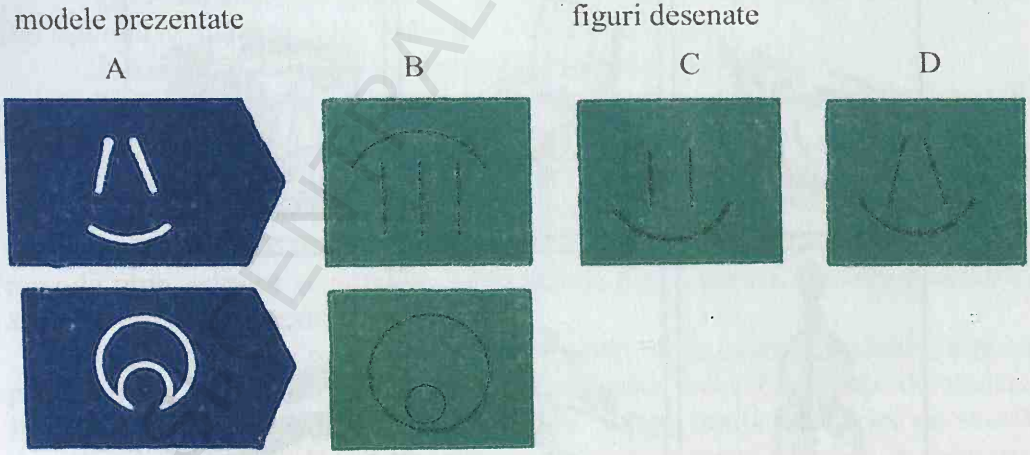
[13] cf. *Morgan,C.* – op.cit., 1961, pg. 240

Tot la capitolul experimente, pentru a studia fidelitatea memoriei vizuale, au fost imaginate diferite metode, cum ar fi: reproducerea unor forme geometrice neobişnuite, reproducerea unor figuri geometrice incomplete sau combinate, recunoaşterea imaginilor unor obiecte concrete. În acest mod se observă că față de modelele prezentate, toate reproducerile efectuate la un interval de timp prezintă deformări mai mult sau mai puțin pronunțate ale figurii originale, omiterea unor detalii etc.

Reproducerea unor figuri geometrice imperfecte
(După Hampstead, din Woodworth, p. 104)



Sau:
Reproducerea unor desene simple
(După Gibson, din Morgan, 1961, p. 231)

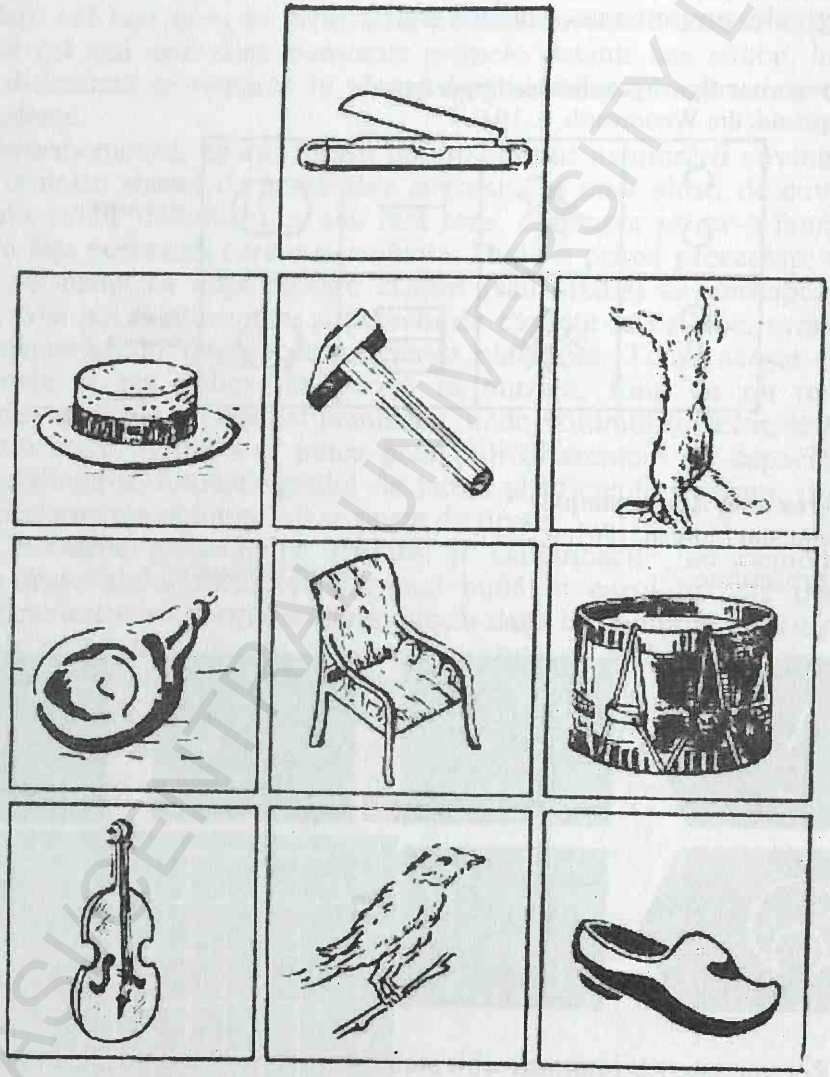


Recunoaşterea imaginii obiectelor concrete este folosită în special în studiul memorării la copii şi în clinica neuropsihiatrică. Se prezintă de pildă, un tablou care cuprinde 10 imagini şi este expus timp de 15 secunde, recomandându-se memorarea imaginilor. După un timp, se prezintă tabloul următor, cerându-se subiecților să marcheze cu un semn imaginile pe care le recunosc ca fiind asemănătoare celor văzute anterior. După un minut se

notează răspunsurile exacte, iar interpretarea răspunsurilor se face în funcție de vârstă.

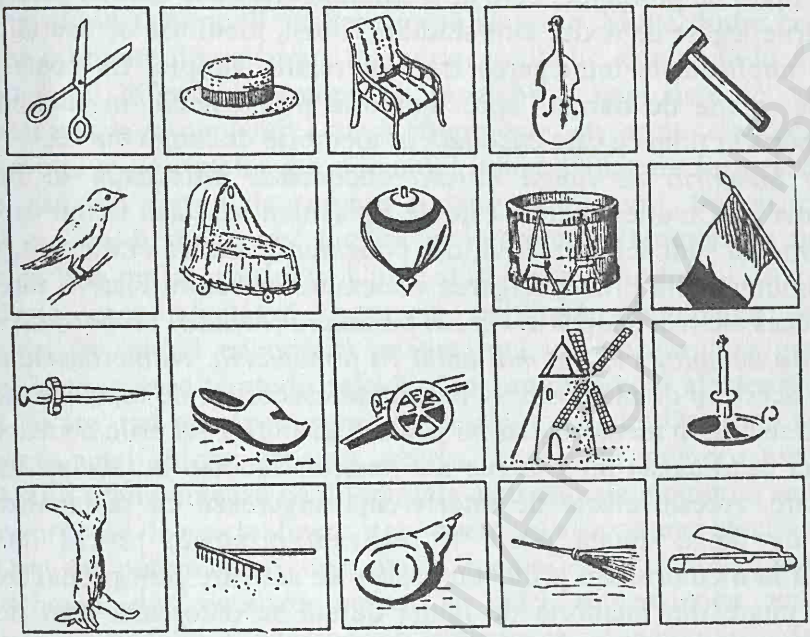
Imagini folosite pentru studiul memorării obiectelor concrete
(După Collin, p. 176-177)

a) Imagini prezentate



BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

b) **Imagini care trebuie să fie recunoscute**



Stadiile memoriei. Există trei stadii ale memoriei: encodarea, stocarea şi reactualizarea.

1) *Encodarea* este procesul de transformare a informației într-un tip de cod sau reprezentare pe care memoria le poate accepta.

2) *Stocarea* reprezintă reținerea informației encodate.

3) *Reactualizarea* se referă la procesul prin care informația poate fi dobândită din memorie.

Aceste trei stadii ale memoriei operează diferențiat în situațiile de stocare a materialului pentru câteva secunde, cum este cazul memoriei de scurtă durată, sau în situațiile de stocare a materialului pentru intervale mai mari de timp, ceea ce se numeşte memoria de lungă durată. Cu aceste lămuriri am aflat că memoria este de două tipuri:

1) *Memoria de scurtă durată*, care tinde să fie encodată acustic, deşi se poate utiliza şi un cod vizual. Această memorie are o capacitate de stocare limitată la 7±2 itemi, sau unități. Când se atinge limita memoriei de scurtă durată, se instalează o formă de uitare: un item nou poate pătrunde în memoria aceasta doar prin înlocuirea unuia mai vechi. O altă cauză majoră a uitării la nivelul memoriei de scurtă durată este faptul că informația se stinge cu trecerea timpului. Reactualizarea încetineşte pe măsură ce se măreşte numărul de itemi. Unii cercetători au folosit acest rezultat pentru a arăta faptul că reactualizarea implică un proces de căutare în memorie, iar alți cercetători au opinat că rezultatul apare sub forma unui proces de activare. Se pare că

memoria de scurtă durată serveşte ca spaţiu de lucru mental în rezolvarea anumitor tipuri de probleme, cum ar fi calculul aritmetic mental şi răspunsurile la întrebările legate de textul citit/studiat. Totuşi, memoria de scurtă durată nu pare a fi implicată în înţelegerea frazelor relativ simple. Ea poate îndeplini funcţia de „staţie de tranzit" spre memoria permanentă, în care informaţia poate staţiona în timp ce este encodată în memoria de lungă durată.

2) *Memoria de lungă durată* encodează informaţia în funcţie de semnificaţia ei. Cu alte cuvinte, este de tip semantic. Dacă itemii care trebuie să fie reproduşi sunt semnificativi, dar conexiunile dintre ei nu sunt, memoria poate fi îmbunătăţită prin adăugarea conexiunilor semnificative care asigură căile de acces ale reactualizării. *Cu cât persoana (copilul) elaborează mai mult semnificaţia itemului, cu atât mai bună va fi memoria.* Numeroasele cazuri de uitare din acest tip de memorie, se datorează eşecurilor de reactualizare (adică informaţia se află în memorie dar nu poate fi găsită). Eşecurile de reactualizare apar atunci când există interferenţe ale itemilor asociaţi cu acelaşi indiciu de reactualizare. Aceste efecte de interferenţă sugerează că reactualizarea din memoria de lungă durată poate fi realizată printr-un proces de căutare secvenţială în memorie sau printr-un proces de activare prin propagare. Unele cazuri de uitare din memoria de lungă durată se datorează unei pierderi a informaţiei din stocaj, mai ales dacă are loc o dezorganizare a proceselor care consolidează informaţiile recente. Sediul biologic al consolidării informaţiilor include hipocampul şi amigdala, structuri cerebrale localizate sub cortexul cerebral (cum se poate observa în figura de la pagina 110). Cercetările recente sugerează că *procesul de consolidare a informaţiei durează câteva săptămâni.* De aceea nu trebuie grăbit acest proces, ci trebuie bine igienizat pentru o învăţare temeinică. Eşecurile de reactualizare din memoria de lungă durată au mai puţine şanse să se producă atunci când itemii sunt organizaţi în timpul encodării şi când contextul reactualizării este similar cu cel al encodării. Procesele de reactualizare pot fi perturbate şi de *factorii emoţionali.* În unele cazuri, gândurile anxioase interferează cu reactualizarea informaţiei ţintă; în alte cazuri, memoria poate fi blocată în mod activ (ipoteza refulării). Şi totuşi, sunt şi cazuri când, emoţia poate intensifica acţiunea memoriei, ca în cazul amintirilor blitz.

Ne mai întâlnim cu alte două categorii de memorie:

a) *memoria explicită*, care se referă la tipul de memorie manifestat în reproducerea sau recunoaşterea informaţiilor, la nivelul căreia reproducem în mod conştient informaţia din trecut;

b) *memoria implicită*, care se referă la tipul de memorie care se manifestă în sine ca o îmbunătăţire a unor sarcini perceptuale, motorii sau cognitive, fără reproducerea conştientă a experienţelor care au condus la acea îmbunătăţire.

În vreme ce memoria explicită (în special reproducerea şi recunoaşterea faptelor) eşuează în amnezie, memoria implicită este de obicei

disponibilă. Aceasta sugerează că pot exista sisteme separate de stocare a informației pentru memoria explicită și pentru cea implicită. Cercetările efectuate pe subiecți normali susțin această sugestie. Multe dintre cercetări s-au bazat pe o unitate de măsură a memoriei implicite, denumită încărcare (de exemplu: gradul în care expunerea în prealabil a unei liste de cuvinte va facilita mai târziu completarea unor fragmente cu acele cuvinte; sau, în muzică, nivelul cunoștințelor din domeniul intervalicii, care formează celulele melodice, sau din formulele ritmice – cum sunt iambii, troheii, dactilii și anapestul ori amfibrahii – vor facilita în interpretare memorarea unor texte muzicale cu mai multă ușurință). Unele studii dezvăluie faptul că o variabilă independentă care afectează memoria explicită (amploarea dezvoltării semnificației în timpul encodării) nu are nici un efect asupra gradului de încărcare, în timp ce alte studii relevă că o variabilă care afectează memoria implicită nu are nici un efect asupra memoriei explicite. Deși unii cercetători aprobă ideea unei stocări separate pentru tipurile de memorii explicită sau implicită, alții argumentează că diferențele aparente ale memoriei se datorează diferitelor procese de reactualizare, care operează asupra unei stocări comune.

Deși nu putem spori capacitatea memoriei de scurtă durată, putem utiliza scheme de recodare pentru a mări dimensiunea unei unități informaționale, în felul acesta sporind capacitatea de memorare. Memoria de lungă durată pentru fapte poate fi îmbunătățită în timpul stadiilor de encodare și reactualizare.

O altă modalitate de a îmbunătăți procesele de encodare și reactualizare constă în utilizarea imaginilor –principiul de bază care susține sistemele mnemotice, cum ar fi „*metoda loci*" și „*metoda cuvântului cheie*". Alte modalități de a îmbunătăți procesul encodării (și ulterior al reactualizării) constau în elaborarea semnificației itemilor și organizarea materialului în timpul encodării (organizarea ierarhică a informației pare a fi cea mai indicată). Cele mai bune metode de îmbunătățire a procesului de reactualizare constau în restocarea contextului de encodare în timpul reactualizării și în exersarea reactualizării informației în timpul învățării ei. Majoritatea acestor principii destinate îmbunătățirii encodării și reactualizării sunt încorporate în metoda RICAR de învățare a unei cărți, ale cărei cinci etape sunt: Răsfoire, Întrebări, Citirea textului, Amintirea punctelor principale și Recapitularea în gând.

Memoria materialelor complexe, de exemplu cărțile sau partiturile, este de obicei constructivă. Avem tendința de a utiliza cunoștințele noastre generale despre lume pentru a construi o imagine mult mai completă a romanului sau a evenimentului. Construcția poate implica adăugarea unor deducții simple la materialul prezentat; de asemenea, implică adaptarea materialului la stereotipuri și la alte tipuri de scheme (reprezentări mentale ale grupurilor de persoane, obiecte, evenimente și situații). Toate sunt aplicabile deopotrivă textelor muzicale și imaginii sonore artistice.

2.3. Coordonatele cercetării psihologice în cazul copiilor cu aptitudini muzicale

Psihologia muzicală nu poate exista decât ca o ramură a marelui arbore al psihologiei generale. La rândul său, psihologia generală a găsit în cercetarea psihologică experimentală muzicală numeroase şi puternice argumente pentru saltul calitativ pe care l-a făcut, de la concepţia psihologică asociaţionistă la cea structurală.

Psihologia muzicală are raţiunea de a exista ca ramură a psihologiei pusă în slujba cunoaşterii particularităţilor psihofiziologice ale unei colectivităţi determinate, în vederea organizării sistemului educaţional al acesteia şi al urmăririi dezvoltării aptitudinilor, evoluţiei şi selecţionării talentelor muzicale în toate formele profesionalismului muzical. Este motivul pentru care trebuie să punem în drepturi psihologia muzicală şi să-i oferim condiţii pentru experimentele sale, fără de care educaţia muzicală nu poate fi nici calitativă şi nici eficientă. În acest sens, este bine a fi studiate concepţiile unor mari personalităţi din domeniul psihologiei muzicale de către orice muzician profesionist şi totodată educator, constatându-se că întreaga literatură psihologică de specialitate este complet necunoscută tocmai de către cei care ar trebui să beneficieze de cercetările sale.

Educaţia muzicală poate contribui la dezvoltarea capacităţilor psihofiziologice şi la conturarea personalităţii copilului. În însuşirea activităţii muzicale rezidă motivaţia existenţei acestui tip de educaţie încă de la vârsta de 3 ani, de la etapa preşcolară. Activitatea muzicală nu poate deveni eficientă dacă se desfăşoară după tipare neconforme atât cu structura psihofiziologică a copiilor, cât şi cu specificul auzului muzical românesc, care este diferit structurat comparativ cu cel al popoarelor europene vestice.

Cercetările desfăşurate asupra copiilor la sfârşitul celor 3 ani de educaţie muzicală preşcolară a dovedit că stadiul de dezvoltare muzicală a acestora era insesizabil, cei mai mulţi situându-se la acelaşi nivel de la care porniseră când au început grădiniţa. Acest aspect s-a datorat inexistenţei criteriilor de selecţionare a valorilor muzicale, iar lăsarea copiilor din grădiniţe în afara activităţii muzicale are repercusiuni asupra tuturor activităţilor organizate mai târziu, în perioada şcolii generale. Şubrezenia actualelor sisteme vine din neconcordanţa metodelor utilizate cu stadiul evoluţiei psihologice a copiilor. Cercetările întreprinse încă din anii 1970 au avut rolul de a atrage atenţia asupra unor probleme fundamentale de psihologie muzicală, probleme care au blocat drumul adolescenţilor în dezvoltarea lor muzicală

ulterioară, forma în care acest tip de educație se realiza și încă se realizează fiind găsită inutilă.

Alegerea profesiunii, inclusiv a celei de muzician, cu diversele ei subramuri, trebuie să se facă în mod științific și nu se poate realiza decât cu sprijinul psihologiei experimentale muzicale, prin metodele clare de cercetare ale acesteia. De aici decurge necesitatea cunoașterii și aplicării acestor metode, ignorarea lor fiind fatală cercetării muzicale.

Una dintre metode vizează *cercetarea auzului.* **Auzul absolut, auzul melodic** și **auzul armonic** sunt *componente fundamentale* atât ale auzului muzical în totalitatea lui, ca sistem, cât și *ale muzicalității.* O viziune a auzului muzical ca întreg poate fi realizată atunci când fiecare din componentele lui vor fi cunoscute sub toate aspectele, studiate în decursul istoriei psihologiei muzicale și prin contribuția marilor psihologi.

S-a constatat în baza cercetărilor că, cu cât educația muzicală va fi pornită mai devreme, cu atât aceasta va fi mai temeinică. Totodată, acest tip de educație nu poate fi rezolvată de oricine, fiind o problemă deloc simplă. De aceea ea trebuie încredințată numai acelora ce au o pregătire muzicală temeinică și de lungă durată. Pregătirea muzicală a educatorului trebuie să devină rezervorul inepuizabil de dăruire în munca sa de călăuzire a copiilor spre trăirea emoțională și conținutul de idei ale capodoperelor artei muzicale, artă atât de necesară în dezvoltarea estetică a oricărui copil și tânăr. Pe baza cercetărilor, educatorul va selecționa acele principii și metode adecvate vârstei copilului și scopului urmărit în educația acestuia. Dar cercetările întreprinse trebuie mereu înnoite, deoarece aceste cercetări reprezintă sursa sigură de cunoaștere obiectivă a stadiului educației muzicale atins de o colectivitate într-o anumită etapă a evoluției sale istorice și necesită restructurarea metodelor instructiv-educative în vederea realizării acelei educații muzicale considerată ca parte integrantă a culturii universale.

Din problematica educației muzicale, cercetările au urmărit:

1) auzul absolut, ca cea mai sigură premisă pentru selecționarea și cultivarea muzicienilor profesioniști;

2) auzul melodic, ca cea mai proeminentă caracteristică a muzicalității românești;

3) auzul armonic, un deziderat educativ, începând din școala generală și cultivat, ca fenomen răspândit, la toate nivelurile de vârstă.

2.3.1. Auzul absolut este folosit ca termen, conform definiției psihologului german Otto Abraham, pentru a desemna aptitudinea denumirii exacte a unui ton auzit, fără legătură cu alte tonuri, și de a reproduce precis, prin intonare vocală, tonul denumit.

„*Postulatul principal pentru conştiinţa absolută sonoră* (sau auzul absolut – n.m.) – afirmă Otto Abraham, *este că tonurile vor fi recunoscute la înălţimea lor, fără compararea intervalică cu alte tonuri, fiind denumite exact*"[14]. S-a demonstrat că, în plan mental, există o strânsă legătură între ton şi numele său, astfel încât ori de câte ori se aude tonul, atenţia va fi îndreptată asupra înălţimii, denumirea apărând imediat în limbajul interior.

Carl Stumpf, autorul lucrării „*Tonpsychologie*" apărută în anul 1883, pe baza experimentelor făcute pentru prima oară în istoria psihologiei muzicale asupra unor categorii separate de judecăţi sonore, afirmă că: „*în capacitatea de judecare a egalităţii sau inegalităţii tonurilor succesive se află rădăcina acelei aptitudini, extraordinar de dezvoltată la muzicieni, de a determina înălţimea absolută sau denumirea unui sunet dat... Judecăţile asupra înălţimii absolute sonore pot fi obţinute numai de la muzicienii capabili şi chiar de la aceştia nu întotdeauna cu o considerabilă certitudine. Totul depinde de exerciţiu, de memorie şi chiar de structura psihică individuală*"[15]. Experimentele lui Stumpf au avut drept subiecţi pe David Popper, celebrul violoncelist şi compozitor, pe dr.Schenkel, violonist ca şi Stumpf, şi pe profesorul Sladek, profesor de contrabas. Toţi aceştia cunoşteau pianul ca instrument secundar, iar David Popper cânta chiar foarte bine la pian. S-a dovedit că o influenţă deosebită exercită asupra răspunsurilor atât *concentrarea nervoasă* necesară fiecărui moment, cât şi *acordajul instrumentului* utilizat la experiment, în comparaţie cu cel de educaţie (adică cel pe care se studiază frecvent). Deseori în pedagogia pianistică elevii acuză diferenţele de ton între pianul de acasă şi cel pe care cântă la lecţii sau concerte. Se ştie că atenţia are nevoie de un anumit timp de acomodare pentru a putea atinge maximum de concentrare. De aceea nimic din ceea ce este făcut în pripă şi nici un răspuns dat în grabă nu este demn de luat în considerare. S-a observat că pentru unii subiecţi denumirea unui ton la pian era însoţită de reprezentarea tastei corespunzătoare. „*Prin legarea cu un obiect spaţial, reprezentarea sonoră devine concretă, însă judecata nu este înlesnită; reprezentarea se reglează odată cu judecata*"[16], afirmă tot Carl Stumpf. Concluzia psihologului pe marginea observaţiilor făcute cu privire la viteza răspunsurilor în recunoaşterea tonurilor absolute a fost că, acolo unde exerciţiul este de scurtă durată, efectele lui dispar mai repede, pe când în registrele unde exerciţiul este intens şi continuu, ca cel instrumental, răspunsurile sunt foarte precise. Ambitusul instrumentului studiat şi permanent

---

[14] *Abraham,O.* –„Das absolute Tonbewasstsein" în „Sammelbände der internationalen Musikgesellschaft", Breitkopf und Härtel, 3 Jahrg., Leipzig 1901-1902, pg. 5

[15] *Stumpf,C.* –„Tonpsychologie", I Band, Verlag von Hirzel, Leipzig 1883, pg.139 şi pg. 305

[16] *idem*, pg. 310

exercitat influenţează siguranţa răspunsurilor. De aceea cei ce studiază pianul sunt favorizaţi.

„*În aceste cazuri*, conchide Stumpf, *memoria nu merge paralel cu sensibilitatea de diferenţiere; ea este dependentă, în afară de un coeficient individual, numai de numărul şi structura exerciţiului*"[17].

În volumul al II-lea al lucrării „Tonpsychologie" apărut în anul 1890, Carl Stumpf continua experimentele cu privire la recunoaşterea înălţimii absolute la copii. Primul exemplu era o fetiţă de 8½ ani, Elisabeth W., care căuta pe pian melodii încă de la vârsta de 4 ani, iar mai târziu acompaniamentul unei melodii. Cântatul copilei la pian era sec şi inexpresiv. Din 39 de întrebări, puse despre tonuri între Do_1 – do^4, adică într-un câmp auditiv de 7 octave, E.W. a recunoscut imediat înălţimea absolută a 23 de tonuri, iar la alte 8 a răspuns sigur numai după ce le-a corectat. Răspunsurile cele mai bune au fost date până la do^3, adică până la limita superioară a experienţei muzicale a copilului. Concluziile lui Stumpf au fost următoarele:

1) condiţiile în care s-a desfăşurat cercetarea cu E.W. erau cu totul altele decât cele efectuate cu subiecţii din 1883;

2) judecarea înălţimii absolute era exactă, apoape fără excepţii, între Do şi do^3;

3) fetiţa putea indica denumirea tonurilor şi prin intonare, însă vocea ar fi avut nevoie de un exerciţiu anterior;

4) copiii se diferenţiază de adulţii muzicali prin aceea că recunosc mai uşor înălţimea absolută a tonurilor separate, decât în cadrul unui acord.

Stumpf menţionează că bunicul matern al lui E.W., renumitul filolog Ritschl, avea auz absolut, iar bunicul patern avea o ureche foarte muzicală, în timp ce mama era o bună pianistă.

Al doilea exemplu utilizat de autor a fost chiar fiul său, Rudolph Stumpf, care avea atunci 7¾ ani. Copilul a primit de la tatăl său numai câteva lecţii de citire şi de cântat la pian a notelor pe trepte naturale din octava odată liniată. În 18 cazuri, copilul a dat 6 răspunsuri foarte exacte, iar greşelile deviau cu o secundă mare. Când a făcut probe şi cu intonare, răspunsurile erau surprinzător de corecte. Copilul a declarat, fără să fie întrebat, că el alegea acele cântece învăţate la grădiniţă al căror ton sau cuvânt începea cu tonul cerut. Deci, cu ajutorul cuvântului, copilul descoperea în memorie tonul care aparţinea tastei respective.

Al treilea exemplu era o renumită cântăreaţă din Viena, care îşi instruise copilul de la vârsta de 4 ani să cânte tonurile după solmizaţia alfabetică; dacă era aşezat sub pian, el nimerea fiecare ton. Tatăl său a notat în jurnalul său că la 4½ ani, copilul putea indica foarte exact tonurile din acordul major pe do, iar la 5 ani putea cânta şi denumi toate tonurile şi intervalele, cu

[17] *ibid.*, pg. 311

excepția celor din registrele foarte acute și foarte grave. Un alt copil al lor, la vârsta de 18 luni, putea intona pe do[1] la comandă și exact în acordajul pe care îl avea pianul. Karl, băiețelul cel mare, între 5-6 ani improviza, pe nepregătite, o a doua voce la liedurile lui Schubert; mai târziu a compus, dar din cauza îmbolnăvirii n-a putut învăța nici un instrument. Fritz, cel mic, a învățat vioara, dar nu s-a dedicat muzicii. Stumpf afirma că în această familie, talentele muzicale sunt în cea mai mare măsură moștenite și cultivate. Fratele tatălui celor doi copii era un virtuoz violonist, mama fusese cântăreață de operă și poseda un excelent auz, tatăl era un bun violoncelist, compunea și dovedea o uimitoare memorie melodică, iar bunicul patern era de asemenea muzical.

La congresul internațional de psihologie, ținut la Paris în 1900, Charles Richet a prezentat „*Comunicare despre un caz remarcabil de precocitate muzicală*". Era cazul micului spaniol Pepito Rodriguez Arriola, în vârstă de 3½ ani. În 1901, copilul locuia la Leipzig, studiind pianul cu profesorul Reckendorf, sub supravegherea celebrului muzician și dirijor de orchestră Arthur Nikisch. În februarie 1903, copilul a locuit câteva săptămâni la Berlin, unde a fost supus unor minuțioase cercetări psihologice muzicale de către un grup de renumiți cercetători. Copilul împlinise, la 14 decembrie 1902, vârsta de 6 ani; era sănătos, avea o structură psihică delicată, purtarea lui era copilărească, fiind pasionat de joacă, iar din punct de vedere intelectual era deasupra nivelului vârstei sale. Rapiditatea cu care se adapta la diferitele instrumente muzicale era și un semn al inteligenței generale. Temperamentul de spaniol, vioi, expresia feței și a ochilor, mai ales când și-a auzit pentru prima oară reprodusă cu fonograful vocea, și felul cum căuta puritatea intervalelor a impresionat pe examinatori. *Execuția lui la pian se caracteriza mai puțin prin exactitatea tehnică, ci mai mult prin inteligență și simțire muzicală.* Era uimitor cum putea reda nuanțe fine, care sunt rezultatul unei experiențe artistice. Foarte ușor realiza transpoziția unei mici piese într-o altă tonalitate. În plus, scrisese deja aproape 30 de scurte piese care erau improvizații. Copilul recunoștea simplu înălțimea sonoră absolută, ca și tonurile nu doar ale pianului, ci și ale diapazoanelor de diferite înălțimi, tonurile sticlelor și tuburilor cu ancie. Denumirea sunetelor era dată cu un semiton mai jos la toate instrumentele folosite în experiment. Arthur Nikisch nici nu observase acest aspect. Nota *la*[1] a lui Pepito era de 455, adică egal cu *si bemol*[1]; *la*[1], după care erau acordate pianele vremii era de 426,7 v.d.s. (diapazonul lui König). *Pepito putea transpune* acordajul pianului său interior pentru a-l pune la unison cu tonurile prezentate, *reprezentând un semn al inteligenței muzicale.* Probele de auz melodic și armonic au fost dificile. Stumpf a aplicat probe pentru urmărirea reacției afective față de intervale și acorduri, constatând că sextele se situau înaintea terțelor, sextele mici înaintea celor mari, iar terțele mici înaintea celor mari. Acordul perfect major și cel

perfect minor erau egal de frumoase pentru Pepito. Cea mai convingătoare probă a fost cea a judecării purității intervalelor, fiind folosit *Variatorul sonor* al lui William Stern. Au fost dezacordate octave, cvinte, terțe mari, iar Pepito trebuia să regleze rotația manivelei până când auzul său le considera exacte.

În concluzie, conștiința absolută sonoră trebuie luată în considerare ca o prognoză a unui talent muzical proeminent. Cei înzestrați cu acest tip de conștiință au un simț al intervalelor mai dezvoltat. Memoria este o latură a talentului muzical, ea fiind de trei tipuri: ritmică, melodică și armonică. Compoziția este o activitate a fanteziei și constă în organizarea imaginilor existente în memorie altfel decât au fost percepute, iar *fantezia* productivă (sau creatoare) *este unitatea de măsură a talentului muzical.* Psihologul german Otto Abraham declara că factorii care determină auzul muzical sunt *„un aparat senzorial care funcționează bine, sentiment pentru frumusețile sonore, o memorie bună pentru înălțimile sonore, intervale, melodii, ritm, inclusiv fantezie și productivitate (creativitate)"*[18].

Nu pot încheia acest subcapitol înainte de a vorbi despre cercetările întreprinse de un alt reputat psiholog, M.Gebhardt, în anul 1929 și ale căror rezultate le-a publicat sub titlul *„Contribuție la cercetarea auzului absolut la vârsta preșcolară a copilului"*, cercetări care făceau parte dintre demersurile științifice întreprinse asupra personalității, inițiate de către Institutul psihologic al Universității din Würzburg. În viziunea acestui psiholog, cei care posedă memoria absolută sonoră din naștere se detașează de ceilalți copii odată cu începerea învățământului muzical. Subiectul pe care l-a ales pentru experiment a intrat sub observație înainte de a împlini 3 ani. Subiectul său, cu numele de A.R., a fost urmărit pe parcursul a mai mulți ani de zile.(!) Gebhardt a stabilit pe baza notărilor mamei, care era foarte muzicală, că la vârsta de 1 an și 9 luni el putea deosebi sunetele viorii de cele ale pianului, iar când era plimbat pe stradă își îndrepta atenția spre casa de unde veneau sunetele produse de unul sau ambele aceste instrumente, denumindu-le. La 2 ani diferenția sunetele clopotelor, răspunzând dacă este unul sau sunt mai multe. La 3 ani deosebea sunetul clopotului unui nou vagon de tramvai față de al altuia mai vechi atunci când trecea pe stradă, fără să le vadă. Aceste clopote erau la diferență de semiton, ceea ce presupunea că are auz absolut. Într-o zi, mama i-a dat la pian sunetul do^1 și a doua zi l-a recunoscut. Recunoștea pe rând toate sunetele pe trepte naturale din octava centrală. La început a fost mai greu cu re^1 și mi^1 și confunda pe cis^1 (do diez^1) cu fis^1 (fa diez^1) din cauza denumirii lor asemănătoare. Mi bemol^1, la bemol^1, si bemol^1 erau recunoscute fără nici o dificultate, astfel că la 3 ani și jumătate stăpânea recunoașterea tuturor sunetelor din octava centrală. Părinții n-au exercitat asupra copilului nici o constrângere. Cu toată indiferența părinților, copilul reușise să recunoască

[18] *Abraham,O.* – op.cit., pg.86

toate sunetele din registrul mediu al pianului şi unele sunete ale viorii şi violoncelului. Până să împlinească vârsta de 4 ani, a început să cânte. Cânta sunete acute şi grave din mai multe octave Ele alcătuiau mici melodioare nemodulatorii. Problemele de intonaţie erau cauzate de dificultăţile inervaţiei şi stăpânirii organelor fonatorii, iar discrepanţa dintre urechea internă şi intonare a dispărut curând. Prin stăpânirea muşchilor laringelui, el putea la 4,2 ani să intoneze corect pe do^1 şi la^1, precum şi cântece uşoare, după cum îi dicta conştiinţa lui absolută sonoră.

La 5 ani şi 6 luni, când a intrat sub observaţia lui Gebhardt, copilul putea reproduce fără dificultate cântece uşoare, cu condiţia ca textele să nu-i fie necunoscute. Cânta melodii de copii, care erau puncte de reper pentru altele, inventate de el. Urechea lui fiind într-o continuă activitate, nu era interesată în respectarea strictă a unor melodii, ci în structurarea altora pe baza celor cunoscute. Pentru copil, toate lucrurile şi fiinţele din jur sunt numite cu sunete: automobilul e Do, clopotul e Sol, iar sora sa plânge în do, albina zumzăie în si bemol, o fată cântă într-o casă în la bemol. Lumea este pentru el reprezentată prin sunete. La 6 ani începea studiul pianului. Studia câte 10 minute pe zi, totul fiind cântat pe de rost, după auz: menuet în Sol de Bach, un dans în si bemol şi un vals în Re de Schubert. Scările Do, Sol, Re, La, Mi, Fa, Si bemol cântate cu ambele mâini erau mai uşoare în mişcare directă decât în mişcare contrară. Educaţia pianistică a relevat că poseda o memorie excelentă. Copilul parcurgea faza de trecere de la perceperea sunetelor separate (corpuri sonore) la cea a melodiilor şi armoniilor (a structurilor sonore). Auzul îi funcţiona conştient, intelectul jucând un rol principal. „*Urechea era pentru el un organ al intelectului*", afirma Gebhardt. Încă de la 5 ani i se dezvoltase simţul pentru puritatea sonoră, încât erau sesizate şovăielile de intonaţie. Făcea afirmaţii surprinzătoare, de genul: „*sunetele greierului nu se găsesc la pian*". Era de remarcat că, pe lângă sunetele reale, el auzea şi alte sunete care aparţineau armonicelor acestora. Auzul absolut fusese moştenit de la bunicul său.

După Gebhardt, conştiinţa absolută sonoră reprezintă un talent deosebit a cărui cercetare trebuie făcută în corelaţie cu personalitatea, concepută ca o unitate de însuşiri şi aptitudini, în care se împletesc dispoziţiile înnăscute cu cele obţinute prin educaţie şi influenţa mediului înconjurător. Copilul cercetat era sănătos şi bine dezvoltat. Avea faţa prelungă şi capul boltit în partea posterioară. În casa părintească domnea o atmosferă de entuziasm pentru muzică, iar mama era inima muzicală a familiei. Aceasta avea un auz relativ foarte bun şi o foarte bună memorie melodică. Avea tact şi ştia să călăuzească înclinaţiile copilului pentru studiul pianului. După scara inteligenţei (Binet-Simon) copilul avea un avans de o jumătate de an faţă de cei de o vârstă cu el. Vocabularul şi modul de exprimare erau neobişnuite pentru anii săi. Arăta predilecţie pentru reprezentarea şi forma logică a propoziţiei. Cuvintele le

organiza după sens. Avea o bogată fantezie şi era plin de temperament. Setea lui de cunoaştere era nestăvilită şi totul se mişca în jurul său cu rapiditate. Era puternic influenţat de lumea sonoră, astfel încât sunetele frumoase sau plăcute îi stârneau bucuria, iar disonanţele, vocile stridente şi zgomotele îl deranjau şi îl nelinişteau.

La probele de auz incluse experimentului, i-au fost date, la un pian acordat, 70 de tonuri (sunete) care trebuiau recunoscute -câte 10 din fiecare octavă. Intervalele dintre cele 10 tonuri nu depăşeau octava respectivă, însă unele erau dificile. Fiecare sunet a fost recunoscut exact, răspunsurile se succedau rapid, astfel încât proba n-a durat decât câteva minute. Doar la 3 sunete, două din octava cea mai gravă şi unul din cea mai acută, au existat şovăieli, care apoi au dispărut, încât examinatorul a fost în măsură să afirme că auzul absolut al micului A.R. cuprinde toate înălţimile sonore ale pianului. A doua probă de auz a constat în intervale mărite şi micşorate, succesiunile fiind cromatice şi extinzându-se asupra tuturor registrelor sonore, în sens ascendent şi descendent. Toate sunetele, fără excepţie, au fost recunoscute. Gebhardt afirmă că subiectul său se orienta sigur în spaţiul sonor atonal, fiind capabil să delimiteze un mare număr de semitonuri succesive. S-a observat că, pe parcursul probelor, A.R. n-a încercat niciodată să transpună prin intonare în ambitusul său vocal, de unde rezulta că urechea sa neinfluenţată de înălţimea caracterului sonor al tonului separat *percepea cu auzul intern*. Aptitudinea recunoaşterii avea loc după calitate. Recunoaşterea sonoră se realiza independent de timbrul instrumentului şi de felul cum era prezentat subiectului. S-a constatat că ambitusul auzului său absolut cuprindea sunetele instrumentelor din orchestra simfonică.

Gebhardt şi-a încheiat primul său studiu din 1929 cu afirmaţia că: *„auzul absolut al micului A.R. în vârstă de 5,6 ani indică o treaptă de evoluţie neobişnuită. Ea oferă premise extraordinar de favorabile pentru orice fel de activitate muzicală"*[19].

Rezultatele auzului absolut între 3 şi 5,6 ani a micului A.R. l-au determinat pe M.Gebhardt să continue şi între 5,6 şi 7 ani, propunându-şi să contribuie la cercetarea ştiinţifică a personalităţii. Aceste cercetări au fost publicate sub titlul *„Studii despre cercetarea auzului absolut la vârsta copilăriei"*. Aici observă că până la 6,6 ani, când a început şcoala primară, copilul rămăsese neschimbat. De la această vârstă el a trecut sub influenţa şcolii şi a colegilor lui. La şcoală întâlnise copii cu structură psihică diferită de modul lui de gândire şi de viaţă. Treptat se îndepărta de preocupările muzicale, devenind mai indiferent. Fenomenele lumii sonore îi creau mai mult atitudini

[19] *Gebhardt,M.* – „Beitrag zur Erforschung des absoluten Gehörs im vorschulpflichtigen Kindersaiter" în „Archiv für die gesamte Psychologie", Akademische Verlagsgesellschaft, Leipzig 1929, 68 Bd., pg. 294

critice decât afective. La 7 ani, în timpul frecventării şcolii, felul său de exprimare şi de valorificare a lucrurilor era legat de criterii auditive. Detesta zgomotele mari şi nu dorea să audă voci puternice şi găunoase. Fredona rapid şi corect piesele pentru pian şi intona precis, după note, cântecele pentru copii. Textul lor însă îl deranja, ceea ce explică imposibilitatea subiectului de a învăţa textul cântecelor însoţite doar de melodie şi de a intona o a doua voce a unei melodii cunoscute, fiind mai uşor de realizat la pian. Pentru fiecare cântec intonat nu exista decât o singură tonalitate, celelalte fiind considerate false.

Cea mai caracteristică însuşire a auzului său absolut era aceea că la vârsta lui i se dezvoltase auzul colorat; de exemplu: câmpul cu grâne suna în *mi*, iar vântul sufla în *fa*. *„Fiecare octavă are, fără îndoială, pentru auzul copilului, o luminozitate şi o culoare cu totul deosebite şi poate chiar o intensitate anumită a sunetului, care, cu toată coloratura instrumentală este recunoscută întotdeauna constant"*[20], afirma Gebhardt. În muzica pe care o făcea, copilul dovedea că aparţinea mai mult tipului auditiv decât celui vizual, învăţând repede pe de rost şi debarasându-se de note. Fiecare tonalitate avea pentru el o culoare, după care era recunoscută. Aprecierea lui asupra muzicii era concretizată în următorul fel: *„a citi, a scrie şi a socoti este mult mai greu decât a face muzică".(!)*

Gebhardt stabilise prin cercetările sale asupra copilului că auzul absolut pentru înălţimile sonore evoluase de la unipolar (numai recunoaştere) - la vârsta de 5 ani, la bipolar (recunoaştere şi reproducere) -la vârsta de 7 ani. Dificultăţile ivite când una din trepte era pe tastă albă şi cealaltă pe tastă neagră sau ambele trepte erau pe taste negre, l-a determinat pe cercetător să presupună că subiectul utiliza o orientare spaţială. În paragraful *„Caracterul tonalităţii şi conţinutul afectiv"*, M.Gebhardt întregeşte portretul psihologic al subiectului, care fiind interesat şi de pictură, lega de fiecare tablou sau imagine o tonalitate, reieşind că tonalităţile nu erau pentru copil structuri şi forme sonore lipsite de sentiment, ci *mijloace de expresie pentru evenimente şi stări psihice*. A.R. poseda un auz absolut normal şi aparţinea, după terminologia introdusă de Lothar Weinert, tipului bipolar, alături de care apărea un proeminent simţ al intervalelor, care se sprijineau reciproc, însă predominând conştiinţa absolută sonoră, adăugându-i-se o pronunţată simţire timbrală.

Aceste cercetări au contribuit la formularea unor concluzii care au întregit cercetarea psihologică generală evolutivă a personalităţii umane încă de la vârsta de 3 ½ ani. Manifestările artistice, în special cele muzicale, se reliefează şi chiar domină întregul comportament al copilului (care se exprimă într-un limbaj cântat, desenează cântând şi se joacă tot cântând), contribuind la aprofundarea cunoaşterii psihologice a personalităţii, chiar dacă cercetarea acesteia este pornită iniţial pe alte coordonate decât cele artistice.

---

[20] *Gebhardt, M.* – op.cit., pg. 411

2.3.2. Auzul melodic. Până la primul război mondial, cercetările experimentale de psihologie muzicală au fost îndreptate către fenomenele de percepere, reproducere şi recunoaştere a înălţimilor sonore separate, sensibilitatea de diferenţiere a înălţimilor muzicale ajungând să atingă treimea de vibraţie. Formele perceperii şi reproducerii înălţimilor muzicale separate fuseseră concretizate, pentru o perioadă de timp, prin *auzul după luminozitate* şi *auzul după calitate*, cum procedase Franz Brentano, noţiuni păstrate de C.Stumpf, dar modificate de Gèza Révész şi devenind la W.Köhler *auzul după corpul sonor* sau *auzul timbral* şi *auzul după înălţimile muzicale*. Al doilea stadiu al cercetărilor, pornit de Christian von Ehrenfels în anul 1890, a direcţionat atenţia asupra relaţiilor sau raporturilor ce se stabilesc între elemente, raporturile devenind obiectiv principal, iar înălţimile sonore – obiectiv secundar. Relaţiile intervalice încep a fi considerate elemente componente ale căror calităţi decurg din melodie, aceasta din urmă considerată la rândul său ca totalitate care îşi păstrează calităţile de configuraţie şi în cazul transponibilităţii ei. Melodia reprezintă ceva mai mult decât o percepere sumativă a unor componente şi atunci când raporturile au aceeaşi organizare, ea îşi păstrează nealterată calitatea ei de configuraţie. Această concepţie va fi definită clar de către cea de a doua şcoală psihologică din Berlin, prin Wolfgang Köhler, Koffka şi Max Wertheimer. Fenomenele de percepere, reproducere şi recunoaştere – funcţii tipice ale memoriei – sunt realizate plenar prin auzul absolut. Totuşi, forme ale acestora se găsesc şi în afara memoriei şi asupra acestui aspect se îndreaptă încă din 1914 cercetările experimentale de psihologie muzicală, mai întâi prin Hans Rupp şi după aceea, în 1925, prin Fritz Brehmer, elevul lui William Stern, lider al şcolii psihologice din Hamburg.

Hans Rupp în studiul intitulat „*Despre examinarea aptitudinilor muzicale*" afirmă că: „*de la intervalele succesive la melodie este un mare pas; nemuzicalii recunosc ascendenţa şi descendenţa melodiei, curba acesteia reprezentând esenţa melodiei. În privinţa intervalelor, ele pot fi mai mari sau mai mici, proporţionale, înăuntrul unor graniţe, fără ca melodia să devină alta. Astfel, în locul intervalelor nesigure, apar distanţe determinate şi selecţionate după anumiţi factori. Mai întâi capătă precizie sunetele după care se reglează celelalte. Judecarea unui interval separat extras din melodie este un caz artificial, factorii valorificându-se mult mai clar într-o melodie coerentă*"[21]. În concepţia lui Rupp, intervalele trebuie înţelese sub două aspecte: 1) pe de-o parte, ca relaţii între un sunet şi altul imediat următor în scara sonoră, peste care se suprapun alte relaţii care le includ pe cele mai mici;

[21] *Rupp, H.* – „Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten", extras din „Zeitschrift für angewandte Psychologie", Leipzig 1914, pg. 42

2) pe de altă parte, ca relații multiple determinate de locul în tonalitate. Numai în funcție de aceste criterii apare înțelegerea melodiei și separarea caracteristicilor ei. În cercetările sale experimentale, Rupp și-a ales ca subiecți pe cei doi copii ai săi, fată și băiat, și pe alți copii, aplicând metoda activă și pe cea pasivă. Metoda activă îi solicită pe subiecți să intoneze melodii cunoscute, el notând gradul de exactitate, deformările melodiei, mărimea deformărilor și locul apariției lor pe parcursul melodiilor. După metoda pasivă, subiecților le-au fost prezentate melodii corecte sau cu modificări, Rupp notând mărimea deformărilor. Perceperea melodiei se bazează pe diferențierea a trei caracteristici: exactitate, puritate și posibilitate.

Exactitatea se verifică prin reproducerea sunetelor cu existență reală în structura melodiei și cu înălțimea muzicală acordată în sistemul temperat, inexactitatea constând în intonarea unor alte sunete care nu aparțin melodiei, dar care există în scara muzicală.

Impuritatea intonației constă în înlocuirea sunetelor reale cu altele intermediare, dezacordate, atât față de un acordaj temperat, cât și de unul pur fizic.

Posibilitatea constă în construirea melodiei după legile impuse de sistemul tonal. Rupp a formulat următoarele concluzii: la copiii nemuzicali, deplasarea (deformarea) melodiei este însoțită de ieșirea din tonalitate; această deplasare durează foarte puțin timp, subiecții întorcându-se în tonalitate la finele propoziției muzicale. Deplasările apărute la începutul unei propoziții muzicale se mențin de-a lungul întregii propoziții, iar în cuprinsul propoziției coerența (pregnanța) este mai strânsă, pe când la legătura dintre propoziții ea este mai slabă. De obicei, are o pondere mai mare o deplasare făcută la începutul sau la sfârșitul propoziției, decât la mijlocul său. Statistica greșelilor are o importanță deosebită pentru experimente, pentru că pot fi cunoscute greșelile diferitelor relații care predomină în melodiile învățate de copii și oferă posibilitatea diferențierii relațiilor, care vor fi sau nu stăpânite de copii, mai ales de cei nemuzicali. Metoda pasivă oferă deci, avantajul verificării modificărilor produse prin introducerea sistematică a greșelilor de diferite feluri și în locuri diferite.

Rupp a introdus în melodiile sale trei tipuri de greșeli:

a) variațiuni muzicale egal posibile;

b) deplasări cu o secundă mare a unor sunete separate și a unor propoziții muzicale întregi fără părăsirea tonalității inițiale;

c) deplasări cu o secundă mare, care au drept consecință părăsirea tonalității. Concluzia a fost că *„subiecții au deplin dezvoltată înțelegerea pentru configurația melodiei și că pretențiile impuse unei melodii nu au luat o formă pregnantă, cerută de muzica scrisă pentru copii, deși ei aud numai astfel de melodii care se supun regulilor severe, simple ale cântecului popular*

german"[22]. Prezentarea unei melodii mai întâi la pian (ceea ce numim „dicteu"), reprezintă o sursă de greşeli care pot duce la concluzii greşite, deoarece timbrul pianului este diferit de cel al vocii copiilor. Rupp atrage atenţia şi asupra faptului că la unele cântece cunoscute acţionează şi întipărirea motrică şi kinestezică. Ascultând cum cântă un copil, constatăm că el intonează uneori sunete inexacte şi nesigure, care reprezintă greşeli mai mici şi pe care Rupp le-a denumit „impurităţi". Nu numai copilul, ci şi adultul intonează unele intervale izolate în funcţie de cerinţele coerenţelor micilor deplasări. Convinşi de apariţia acestor deplasări la cei muzicali, înseamnă că şi copilul mai puţin muzical simte necesitatea lor ca *„inerente esenţei înţelegerii depline a melodiei"*[23], după cum spune Rupp. Recunoaşterea şi reproducerea melodiilor nu pot fi cercetate în afara memoriei. Rupp a folosit două metode: studiind gradul de rapiditate cu care poate fi învăţată fiecare melodie în parte, a constatat că numai ceea ce se apropie de înţelegerea subiecţilor va fi învăţat mai repede; a doua metodă a demonstrat că modificând tempo-ul, scheletul melodiei rămâne, chiar dacă se vor intona unele sunete false.

Un alt psiholog care a întreprins cercetări şi a fost preocupat de examinarea muzicalităţii este Gèza Révész, cel care a consacrat seria a VII-a a experimentelor sale perceperii şi reproducerii vocale a melodiilor. Autorul a ales 3 melodii aparţinând unor compozitori diferiţi şi a început cercetarea cu toate trei dar, din lipsă de timp, a folosit în experimente numai lied-ul „Der Abendstern" op.73 nr.1 de R.Schumann. Cântecul a fost prezentat în întregime, apoi fragmentat în motive de câte două măsuri. Fiecare subiect trebuia să reproducă vocal motivul auzit. În multe cazuri, motivul n-a putut fi perceput decât după 2-3 prezentări, uneori nici după o intonare împreună cu examinatorul şi cu acompaniamentul pianului nu se reuşea perceperea lui. Nici una din probele anterioare n-au fost mai elocvente pentru verificarea muzicalităţii subiecţilor ca aceasta.

„Copiii cu simţ muzical se distingeau prin comportamentul lor, prin bucuria copilărească şi interesul deosebit cu care întâmpinau fiecare nou motiv, exteriorizându-şi în mod evident predilecţia pentru muzică şi muzicalitate"[24], afirma psihologul. Din cei 59 de subiecţi, numai 11 au reprodus exact toate cele 4 motive (între care numai 5 după una până la trei prezentări), 18 subiecţi numai 3 motive, 8 subiecţi doar două motive, 7 subiecţi un singur motiv, iar 15 subiecţi nici un motiv (!).

La rezolvarea acestei probe G.Révész n-a luat în considerare nici exerciţiul şi nici studiile muzicale precedente, ci numai muzicalitatea care n-a

---

[22] *Rupp, H.* – op.cit., pg. 52

[23] *Idem*, pg.53

[24] *Révész,G.* – „Zur Grundlegung der Tonpsychologie", Verlag von Veit, Leipzig 1913, pg. 190

dat greş. El citează cazul unei fetiţe în vârstă de 7 ½ ani, fiica unui lucrător într-o fabrică, neavând acasă pian şi nici ocazia de a asculta muzica lui Schumann, care a reprodus fără greşeală, după prima prezentare, întreaga melodie; pe când o tânără doamnă, care cânta la pian de 10 ani, n-a putut decât după câteva prezentări şi nici atunci reproducerea nu a fost exactă (!)...

Seria a VIII-a de experimente a constat din executarea la pian, după auz, a unor melodii cunoscute, fără acompaniament. Această serie reprezintă o formă de expresie şi de activitate muzicală cu totul aparte, în special când unii dintre subiecţi au studiat pianul. Autorul a ales 3 cântece maghiare simple pentru copii, primele două formate din câte 16 măsuri, iar al treilea din 13 măsuri. Examinatorul trebuia să verifice mai întâi dacă subiecţii intonau curgător melodiile; după aceea cei examinaţi erau îndreptaţi spre pian unde, după o scurtă orientare şi după mai multe probe prealabile, trebuiau să caute executarea pe pian a melodiilor, greşelile de la prima executare şi prima repetare fiind luate în considerare la notare. Pe lângă bucuria provocată celor examinaţi (dovadă dorinţa lor de a repeta cântatul la pian), această probă a fost un mijloc de verificare a muzicalităţii. Copiii care cântau la pian de 5 –6 ani au dat rezultate mai slabe decât cei care primiseră doar o orientare superficială asupra studiului la pian; o cântăreaţă şi o studentă a Academiei de Muzică au avut rezultate mai slabe decât unii copii mici.

Révész a trecut la interpretarea rezultatelor, întocmind un tabel sinoptic cu valorile obţinute de fiecare subiect în parte, pentru fiecare temă, precum şi suma tuturor acestor valori, stabilind astfel capacitatea generală a subiectului. Împărţind suma totală la suma parţială, a obţinut coeficientul de corelaţie dintre însuşirile acustice şi muzicale cercetate fiecare în parte. Au mai fost stabilite capacităţile determinante pentru muzicalitate, ce influenţă au învăţământul muzical, sexul şi vârsta asupra determinării muzicalităţii şi, în fine, dacă muzicalitatea este o însuşire generală fundamentală sau există doar anumite aspecte ale muzicalităţii care au o importanţă generală. Psihologul nu a procedat totuşi la includerea corelaţiei dintre perceperea şi reproducerea melodiilor şi celelalte componente ale muzicalităţii, deşi afirma că „*aceasta* (corelaţia – n.m.) *şi evaluarea distanţelor sonore rămân negreşit cele mai importante*"[25].

William Stern, în lucrarea sa „*Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre*" („*Psihologia copilăriei timpurii până la vârsta de 6 ani*"), apărută la Leipzig în anul 1928, afirma: „*până acum relaţia copilului cu muzica a fost tratată de cercetarea ştiinţifică a copilului, ca o mamă vitregă, cu excepţia a două cercetări experimentale apărute separat*"[26]. Stern a constatat că în primul an de viaţă copiii se diferenţiază între ei, în ceea ce

[25] *Révész, G.* – op.cit., pg. 193
[26] *Stern, W.* – op.cit., pg. 302

privește înzestrarea muzicală. Încercând să stabilească trăsăturile comportamentale față de muzică și modul cum evoluează ele în cele 3 forme: percepția, imitația și creația proprie, ajunge la convingerea că, dintre toate artele, muzica este cea mai accesibilă copilului, și se manifestă mai întâi în ascultarea cu atenție încordată a cântecelor intonate de părinți sau executate la un instrument.

Repetarea uniformă a unui cântec simplu generează o influență nemijlocită pe plan fiziologic, tradusă prin legănat ritmic, care însoțește ascultarea muzicii. În anii următori apare bucuria la ascultarea muzicii. Impresiile provocate de muzică dispar pentru copil destul de repede, dar cu cât dispar mai greu, cu atât este copilul mai înzestrat muzical. Muzica ascultată cuprinde întreaga lui ființă, nu ca activitate estetică, ci ca activitate senzorial-motrică la care participă nu numai organele de emisie sonoră, ci întregul lui corp, copilul bătând măsura cu capul, cu picioarele, cu brațele, însoțind fragmentele de melodii cu mișcări corporale și cu jocuri. Muzica devine un moment autonom de trăire totală senzorial-motrică, ritmul –factorul cel mai impresionant din această perioadă timpurie, este perceput și imitat cu toate organele sale senzoriale și motrice.

W.Stern este de părere că evoluția muzicală a copiilor urmează treptele evolutive ale omenirii de la ritm, la melodie și apoi la armonie. Copiii de 4 și 5 ani sunt capabili să recunoască și să denumească o serie de mici cântece, care le-au fost intonate sau executate cu un instrument și chiar să le recunoască numai după ritmizarea fără melodie. Al doilea fel de comportament, cel reproductiv, este cel prin care ei pot să repete cântecele auzite. Copilul se mulțumește cu reproducerea curgerii ascendente și descendente a melodiei, raporturile ritmice fiind cel mai exact reproduse. La băieți reproducerea poate apărea și sub încercarea de fluierat sau de căutare la instrument. W.Stern îmbrățișează concluziile cercetărilor lui Hans Rupp, după care copiii între 6 și 7 ani nu au auzul armonic dezvoltat, ei acceptând cu egală bucurie un acompaniament armonic și unul complet nearmonic, pe care o ureche educată l-ar considera insuportabil, *excepție făcând copiii foarte talentați*. Stern susține și punctul de vedere al lui Heinz Werner, dezvăluit în lucrarea acestuia „*Invenția melodică la vârsta cea mai fragedă a copilului*": strigătul copilului sub forma unei alunecări descendente de la un sunet la altul se cristalizează după 2,6 ani într-un motiv format din 2 sunete aflate la interval de terță mică descendentă repetată, însoțind-o de mișcări alternative ale diferitelor părți ale corpului – brațe, picioare, cap. H.Werner delimitase 5 trepte de evoluție sub raportul invenției melodice a copilului, care pornea de la terța mică inferioară ajungând până la motive, într-un ambitus de cvintă micșorată și cu intervale componente până la sfertul de ton. Trebuie evidențiată delimitarea făcută de Stern între cântatul copiilor „la comandă", cum este cel din timpul cercetărilor psihologice (ca și cel de la studiu, de la

lecțiile de pian sau de la examenele de specialitate) și cel din obișnuință (de la concerte), care este făcut „cu toată inima".

Avem mai sus un panoramic a ceea ce ne-ar putea ajuta în descoperirea și dezvoltarea aptitudinii muzicale a copiilor, un răspuns pentru toți acei părinți care și-ar dori o educație muzicală pentru copiii lor, dar care nu știu dacă există valențe în acest sens.

Pe de altă parte, evidențiez faptul că pe marginea acestor experimente se pot întocmi probele de aptitudini pentru admiterea în liceele de specialitate, rezolvând astfel *conflictul număr de elevi – performanță*, asigurând un viitor muzical mai bun.

Și nu în ultimul rând, subliniez necesitatea încurajării acestei ramuri a psihologiei, singura care poate veni în ajutorul dezvoltării societății muzicale. A asigura premizele aplicării acestei științe este imperios necesar ridicării nivelului muzical și reașezării valorilor autentice în ordinea lor firească. Muzica, această „Cenușăreasă" a societății, trebuie pusă acum în drepturile sale de prințesă, domnia sa fiind necesară unei existențe umane calitative.

Un alt psiholog german, Fritz Brehmer, afirma în lucrarea „*Perceperea melodiilor și talentul melodic al copilului*" (apărută tot la Leipzig în anul 1925) că orice percepere a configurațiilor melodice presupune existența unui talent, iar orice activitate muzicală nu este posibilă fără acesta. Cercetarea sa a fost considerată cea mai amplă cercetare experimentală din literatura psihologică muzicală europeană, fiind concepută sub viziunea psihologiei configuraționiste și psihologiei diferențiale. Din aceasta reținem câteva idei:

Brehmer avea convingerea că „*melodia este esența muzicii și unica formă de existență a acesteia*"[27], concepând-o ca pe o unitate estetică (*estem*) în sensul lui Th.Lipps: un organism în care semnificația componentelor, a intervalelor, derivă din relațiile cu întregul, iar întregul își primește semnificația din caracteristicile componentelor. În accepțiunea sa, talentul melodic se manifestă prin talent receptiv – perceperea succesiunilor sonore în relații și raportate la o bază comună, tonalitatea – și prin talentul productiv, adică invenția (creația) de melodii. Pe baza cercetărilor a constatat că funcțiile psihice necesare reproducerii structurii unei melodii nu coincid cu cele necesare perceperii locului și felului unor schimbări. Psihologia muzicală germană a descoperit, pornind de la strigătul copilului, evoluția construcției melodice, care îmbracă în forma cea mai simplă, terța mică *sol*^{1} – *mi*^{1}, iar prin amplificare ajunge la structura majorului. „*Din acest foarte simplu motiv, terța se produce prin adăugarea unui sunet intermediar – secunda mare a începutului – sexta scării, un motiv alcătuit din 3 tonuri. Această formă: do-re-do-la este foarte frecventă în cântecele pentru copii și reprezintă motivul*

[27] *Brehmer, F.* – „Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes", în „Beiheit 36 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie", Leipzig, Barth, 1925

fundamental caracteristic, din care se dezvoltă iarăşi bogate forme"[28]. Acest motiv în cadrul unei sexte, ca şi limitarea la treptele: I,III,V,VI oferă cadrul pentru un mare număr de cântece pentru copii, devenind primul tip de astfel de cântece pe care sunt improvizate diverse texte. Alături de acesta, Brehmer citează motivul *do-do-do-re-do-la*, care a fost considerat de König ca motiv originar (*Urmotiv*). Din cercetările sale, Brehmer a constatat că celula melodică *do-re-do* n-a fost înţeleasă de copii drept cvinta-sexta-cvinta tonalităţii Fa Major, ci ca tonică-contradominantă-tonică în Do Major, transformarea relaţiilor tonale dând naştere la schimbarea intervalelor, copiii intonând cvartă în loc de cvintă şi secundă în loc de terţă. Rezultatele cercetărilor au fost rezumate de către Fritz Brehmer pe coordonatele a trei teze ale psihologiei muzicale a copilului:

1) perceperea melodiei;
2) talentul melodic;
3) evoluţia talentului.

Să detaliez:

1) *În perceperea melodiilor*, ca fenomen activ, copilul manifestă tendinţa de clarificare, de înţelegere, de structurare chiar şi acolo unde au fost date succesiuni fără sens pentru verificarea memoriei muzicale. Intervalele sunt concepute ca structuri închise, iar când tonalitatea este mai bine determinată, relaţiile dintre sunete sunt mai corect recepţionate şi reproduse. Melodiile întrebuinţate la experimente au fost concepute ca întreg, iar nu ca fiind alcătuite din elemente separate. Stabilirea identităţii melodiilor prin compararea interval cu interval, a eşuat.

„*Dificultăţile perceperii motivelor sunt dependente în primul rând de structura întregului şi nu de perceperea intervalelor separate*"[29].

Dacă motivele sunt plasate în locuri nefavorabile, relaţiile dintre ele nu pot fi înţelese. Părţile, componente ale melodiei, sunt hotărâtoare pentru perceperea întregului.

„*După cum părţile pot determina perceperea întregii melodii, tot aşa, invers, perceperea părţilor depinde de relaţia lor cu întregul, înainte de toate cu tonalitatea a căror componente sunt*"[30].

Prin reproducerea melodiilor (metoda directă), şi prin compararea lor (metoda indirectă), se pot urmări procesele structurării. Tendinţele de restructurare apar acolo unde nu pot fi intonate melodiile date. Copiii netalentaţi, pe o anumită treaptă de evoluţie, percep numai configuraţia în întregul ei, fără să posede capacitatea de analiză a părţilor. Pentru aceştia orice variantă este exactă dacă posedă caracteristicile principale ale melodiei

[28] *Idem*, pg. 143
[29] *Idem*, pg.155
[30] *ibidem*

originale. Ei păstrează numai curba ascendentă şi descendentă a liniei melodice. Alături de structura melodică şi de talentul copilului, trebuie luată în considerare şi dispoziţia lui subiectivă. S-a mai observat că *„deformarea părţilor începe cu cele mai puţin esenţiale, mai puţin luate în seamă"*. Se poate vorbi despre un paralelism între felul de percepere melodică şi fenomenele similare din domeniul limbajului şi al desenului (aşa cum am văzut în capitolul anterior).

2) Cercetările cu privire la talentul melodic au arătat existenţa unor trepte de evoluţie diferenţiată, necesitatea realizării unei alte diferenţieri a celor foarte talentaţi (aceştia primesc în familie o educaţie muzicală prin învăţarea pianului de mai multă vreme), precum şi existenţa unor coeficienţi de corelaţie, subiecţilor de 10 ani lipsindu-le calificativele medii. S-a subliniat că stabilirea talentului fiecărui subiect în parte este necesar atât cercetărilor pur ştiinţifice şi psihologice muzicale, cât şi celor de psihologie diferenţiată, psihologie generală şi psihologie aplicată. Experimentele pentru reproducerea unui sunet sau examinarea sensibilităţii de diferenţiere pentru micile diferenţe de înălţime, ca şi cele pentru conştiinţa absolută sonoră au o foarte mică valoare simptomatică. Cercetările au descoperit talentul unor copii din marea masă, pe care nici casa părintească şi nici şcoala, prin aprecierea superficială bazată numai pe capacitatea vocală, nu le-au sesizat.

3) Din compararea performanţelor subiecţilor a reieşit că în primii ani de şcoală talentul iese în evidenţă, iar după aceea stagnează. Prin cercetări nu pot fi stabilite însă influenţele mediului înconjurător, deoarece direcţia şi intensitatea acestora sunt extrem de diferite şi trebuie luate în considerare dacă avem pretenţia diagnosticării talentului. Treptele evoluţiei talentului melodic sunt: perceperea curbei melodice, a luminozităţii, a înălţimilor sonore, a intervalelor, a tonalităţii şi a structurii ritmice. Evoluţia perceperii melodiei reprezintă o tranziţie de la „stadiul substanţei" în care tonurile sunt corpuri sonore şi „stadiul acţiunii" de urmărire a curbei melodice, la stadiul stabilirii relaţiilor intervalice şi caracteristicilor acestora. Copilul mic percepe tonuri care îşi schimbă luminozitatea (culoarea), lipsindu-i capacitatea de percepere a relaţiilor din tonalitate, a conexiunii părţilor, a înţelegerii intervalelor, ca semne ale configuraţiei. Înţelegerea intervalelor creşte prin educarea simţului tonalităţii. Evoluţia sentimentului tonal se va datora educaţiei muzicale vocale şi instrumentale pe care copilul o va primi de timpuriu, iar prin practica muzicală va avea ocazia să înţeleagă elementele cromatice şi modulaţia. El va fi în stare să aleagă tot ce este potrivit vârstei şi puterii lui de înţelegere, ceea ce se consolidează ca bun cultural câştigat, produs al convergenţei factorilor interni şi externi.

Brehmer încheie cercetarea sa experimentală cu analiza raporturilor dintre muzicalitate şi personalitate. Talentul melodic este o componentă a talentului muzical de care este intim legat şi de care nu poate fi separat, între

bucuria, interesul pentru muzică şi talentul melodic existând un înalt coeficient de corelaţie. Muzicalitatea stă în raport cu unele însuşiri şi aptitudini psihice, făcând parte din personalitatea copilului, înţeleasă ca *unitas multiplex*. Evoluţia spirituală a copilului progresează odată cu capacitatea de percepere analitico-sintetică şi de înţelegere a configuraţiilor şi organizării lor. Puternica muzicalitate a copilului reiese din faptul că întreaga sa personalitate este profund impresionată de muzica în care trăieşte şi pluteşte, perceperea melodiilor reprezentând o introducere în studiul psihologiei aplicate şi teoretice pentru cunoaşterea personalităţii copilului.

Aceste cercetări sunt foarte importante şi pentru învăţământul instrumental muzical în ceea ce priveşte alegerea repertoriilor copiilor, pentru a nu exista riscul ca aceştia să cânte ceva greu de înţeles, chiar atunci când piesa pare scurtă şi nu prea grea. În acest sens, amintesc câteva lucrări din „Albumul pentru Anna-Magdalena Bach" („Coralul" nr.10 în Fa Major, „Poloneza" nr.11 în sol minor sau „Piesa" nr. 18 în Mi b Major) sau dintre piesele scurte ale lui Robert Schumann, existând multe alte exemple în literatura de specialitate care contravin posibilităţilor psihice ale copiilor. Este foarte important pentru un profesor să ştie cum formează mlădiţa pe care o are în grijă, din punct de vedere al structurii psihice. Dacă va creşte încrezător şi optimist, entuziast şi echilibrat, sau va suferi de incertitudini, angoase ce vor zdruncina în timp încrederea în propria persoană, depinde în mare măsură de cei ce aleg repertoriile de-a lungul dezvoltării sale muzicale. Sunt mai degrabă de acord cu ideea unor repertorii mai uşoare decât prea grele, cele din urmă având drept rezultat vătămarea psiho-fizică a copilului. Se poate numi pe drept cuvânt o formă de abuz.

2.3.3. Auzul armonic. Considerat al doilea subsistem principal al auzului muzical, definiţia sa a îmbrăcat nenumărate forme de-a lungul istoriei psihologiei muzicale.

Definiţia lui H.Helmholtz se referea la perceperea consonanţei şi disonanţei. Făcând istoricul consonanţei şi disonanţei, citează şi clasificarea lui Franco de Colonia din secolul al XII-lea, care considera unisonul şi octava drept consonanţe perfecte, cvinta şi cvarta fiind consonanţele medii, terţa mare şi mică – consonanţe imperfecte, sexta mare şi mică reprezentau disonanţe imperfecte, iar secunda mică, cvarta mărită, septima mare şi mică erau disonanţele perfecte. A doua parte a lucrării lui Helmholtz, intitulată „*Teoria senzaţiilor sonore*", a urmărit studiul perturbărilor sunetelor simultane, respectiv: tonurile de combinaţie, fenomenul bătăilor, consonanţa şi disonanţa, acordurile.

„Dacă două sunete muzicale răsună simultan, acordul pe care-l formează este în general, deranjat de bătăile (pulsaţiile) pe care le produc

între ele armonicele respective ale celor două sunete, astfel o parte mai mare sau mai mică a masei sonore se divizează în şocuri discontinui şi acordul devine aspru. Acest raport se numeşte disonanţă. Dacă există o excepţie de la această regulă, fie pentru că nu se formează bătăi, fie că acestea sunt foarte slab receptate de ureche, astfel încât ele să nu provoace tulburări neplăcute ale sunetelor simultane, numim aceste cazuri excepţionale consonanţe"[31], afirma cercetătorul. Consonanţele sunt recunoscute după netezimea (limpezimea) sunetului, iar disonanţele după asperitatea sonorităţii. Helmholtz întregeşte definiţia consonanţei şi disonanţei astfel:

„Dacă rezumăm cercetările asupra bătăilor (pulsaţiilor), rezultă că dacă două sau mai multe sunete răsună unele lângă altele, atunci când intervalele dintre ele formează anumite valori precis determinate, nu exercită o influenţă de perturbare unele asupra altora. O asemenea curgere netulburată a mai multor tonuri emise simultan, o numim consonanţă. Îndată însă ce nu mai sunt păstrate acele raporturi exacte ale consonanţei, producându-se bătăi, sunetele întregi sau armonicele şi tonurile de combinaţie ale acestor sunete se slăbesc alternativ sau se distrug reciproc. Sunetele acestora în loc să existe nederanjate în ureche, îşi întrerup reciproc curgerea lor uniformă. Acest fenomen îl numim disonanţă"[32].

În ceea ce-l priveşte pe Carl Stumpf, acesta consideră că auzul armonic constă în sesizarea gradelor de contopire a sunetelor simultane. Cercetarea contopirii sonore este una din problemele căreia Stumpf i-a acordat o atenţie deosebită. Analiza psihologică nu trebuie confundată cu analiza fizică a undelor. Obiectul percepţiei nu-l formează singularul, particularul izolat, separat de mediul înconjurător, ci ca făcând parte din acest mediu. Stumpf denumeşte perceperea singularului în pluralitate (la tonurile simultane) *Heraushören*, introdus de el şi semnifică evidenţierea părţilor unui întreg. Auzirea părţilor confirmă că în percepţia unei pluralităţi nu există iluzii, fiind o contribuţie a analizei. Prin *Heraushören* ne putem întoarce la conceperea întregului ca întreg, fără a lua în considerare părţile. Contopirea este raportul a două conţinuturi speciale ale senzaţiei, după care ele nu formează numai o sumă, ci un întreg. Concluzia este că, în unele împrejurări asemănătoare, senzaţia se va apropia tot mai mult de a fi una şi va fi analizată tot mai greu. Contopirea exprimă un fapt de natură psihologică, rău întrebuinţată de cei mai mulţi, legând de ea reprezentări imposibile şi teorii fictive. Cele două sunete simultane se alipesc, crescând încetul cu încetul într-o anumită unitate de conştiinţă. Contopirea nu este pentru el un proces, ci un raport existent. Numai

[31] *Helmholz,H.* –„Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik", VI.Aufl., Braunschweig, Vieweg und Sohn, 1915, pg. 320
[32] idem, pg. 335

organizarea fiziologică a cortexului poate să conțină baza nemijlocită a contopirii.

Autorul noțiunii de contopire a fost J.Fr.Herbart, care a dat o explicație psihologică prin cinci cauze: 1) prin legile generale ale acțiunii reciproce a reprezentărilor; 2) prin asemănarea senzațiilor respective; 3) prin suprapunerea sentimentelor însoțitoare; 4) prin gradul de netezime a senzațiilor (lipsa relativă a bătăilor); 5) prin frecvența existenței lor comune în conștiință. Herbart înțelegea prin acest termen unirea acelor reprezentări care aparțin unui fel de continuum, tonurile contopindu-se cu atât mai mult cu cât ele se află mai apoape unele de altele în acest continuum.

Pentru W.Wundt, *„contopirea survine între conținuturi ale unuia și aceluiași simț, ca și ale diferitelor simțuri, toate contopirile au comun însușirea că în complexul senzațiilor asociate unele cu altele, una singură, și în general cea mai tare, câștigă dominația peste toate celelalte; aceste elemente modificatoare preiau numai rolul însușirilor autonome care dispar în procesul contopirii"*[33].

Definiția lui C.Stumpf consideră contopirea drept *„acel raport a două conținuturi de senzații după care ele formează o strânsă unitate, ca și când aceasta are loc între coeficienții unei singure sume"*[34].

Pentru găsirea gradelor de contopire, A.Faist propunea două metode: a) cea directă, însemnând redarea diferitelor intervale armonice cu ajutorul unor instrumente armonice, cum este pianul; b) cea indirectă, utilizând dificultățile analizei, care este o consecință a contopirii. A.Faist a ales ca subiecți pentru cercetările sale 6 elevi din clasele a VII-a și a VIII-a gimnaziale, care posedau auz muzical bun, fiind capabili să reproducă corect cu vocea un ton, dar care ascultând intervale nu le puteau recunoaște, nici denumi, drept urmare nu meritau să fie considerați muzicali. Experimentele lui Faist s-au desfășurat la distanța de două săptămâni, pentru a nu putea interveni influența exercițiului. Cele mai multe judecăți false au fost obținute asupra octavei, care a fost percepută în 20 de cazuri ca un singur ton. Acordul de 3 sunete a fost de multe ori perceput numai ca două tonuri. Făcând o ierarhie a judecăților false, ordinea acestora a rezultat a fi următoarea: octava, cvinta, duodecima, dubla octavă, cvarta, decima mare, sexta mare, terța mică, sexta mică, tritonul, septima mică, secunda mică, undecima și secunda mare. Concluzia este că intervalul cel mai bine auzit este tonul sau secunda mare.

Tot Carl Stumpf, în lucrarea sa *„Nemuzicalii și contopirea sonoră"*, arăta că nemuzicalii pot evolua prin exercițiu la nivel de muzicali, această cercetare dovedind gradul de profunzime cu care Stumpf aborda problemele psihologice muzicale, răbdarea și tactul de cercetător redutabil. A lua în atenție

---

[33] *Wundt, W.* – „Physiologische Psychologie", IV Aufl., II, 37 (citat după A.Faist)

[34] *Stumpf, C.* – „Tonpsychologie", II Bd., pg. 129

pe cel care poate fi considerat nemuzical şi a dovedi că el conţine potenţe care pot fi valorificate prin procesul educativ, reprezintă un deziderat căruia şcoala românească ar trebui să-i acorde mai mult interes, în special astăzi, când societatea este prea puţin direcţionată spre cultură şi artă în general. Cercetarea lui Stumpf în ceea ce priveşte contopirea sonoră a fost de lungă durată, rezultând, spre exemplu, faptul că din 100 de subiecţi, 76 au perceput sunetele simultane ale octavei ca unison. Stumpf a avut ocazia să studieze impresia unităţii şi pluralităţii intervalelor şi la copii. Copiii între 5 şi 11 ani, care nu s-au bucurat de un învăţământ muzical, auzeau două tonuri simultane nu numai ca unul sau două tonuri, ci chiar ca 3, 4 sau 5 tonuri. S-a observat că numărul tonurilor creşte în măsura în care descreşte contopirea tonurilor.

Psihologul Herman Ebbinghaus afirmase că suntem în pericol să confundăm un sunet cu altul la octava lui superioară sau inferioară din cauza contopirii lor. Un ton se contopeşte mai uşor cu octava lui inferioară. Spre exemplu, între notele *Do* şi *do* are loc o reducere a proceselor nervoase caracteristice pentru locul *do*, explicându-se astfel de ce ambele tonuri nu se mai deosebesc, contopindu-se. Tonul *do* este un conţinut al senzaţiei. Procesele nervoase au importanţă pentru acest ton *do*, care trebuie determinat din punct de vedere calitativ. Atunci când *Do* şi *do* coincid, nu poate fi creştere, ci micşorare a intensităţii tonului *do*. Tendinţa lui *Do* şi *do* să se contopească îşi are justificarea numai în micşorarea intensităţii lui *do*.

„*Când dintre două tonuri care coincid în timp, unul are intensitate mai mare, există o înclinare a celui mai slab să se contopească cu cel mai tare*"[35], afirmă Theodor Lipps în lucrarea „*Câteva puncte psihologice discutabile*" apărută în anul 1902. Pentru Lipps creşterea intensităţii nu este diferenţiere, ci implicarea unei particularităţi calitative. H.Ebbinghaus în schimb, afirma că „*legăturile asociative a două tonuri cu alte conţinuturi nu este indiferentă, dacă poziţia celor două tonuri se transmite prin elemente nervoase cu totul diferite sau prin elemente nervoase parţial identice. În primul caz tonurile se vor afla în relaţii diferite şi vor fi separate uşor, în al doilea caz ajung în aceleaşi relaţii şi vor fi mai uşor confundate*"[36]. Pentru Lipps este indiferent prin ce fel de elemente nervoase este mijlocită senzaţia, ceea ce interesează este particularitatea care corespunde acestei senzaţii. Dacă particularităţile sunt omogene, înseamnă că şi elementele nervoase din care provin aceste particularităţi sunt egale. *Omogenitatea favorizează contopirea, neomogenitatea o împiedică. Do* şi *do* pot fi confundate pentru că au ceva comun, iar acest comun este tocmai cooperarea părţilor identice din membrana bazilară, pe care îşi sprijină H.Ebbinghaus teoria despre contopire. Când cele

[35] *Lipps, Th.* – „Einige psychologische Streitpunkte" în „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane", 1902, pg.147

[36] *idem*, pg. 148

două tonuri coincid, unul din ele, în cazul de față *do*, își pierde o particularitate din caracteristica lui, care îl face omogen cu tonul *Do*. Pierderea caracteristicii este egală cu creșterea calitativă a celor două tonuri și le înclină spre contopire. Omogenitatea tonurilor este o condiție a contopirii, ca și confundarea. Teoria lui Stumpf pune la baza realizării contopirii tonurilor simultane existența unității lor. Lipps recunoaște că unitatea aceasta deosebită nu este decât o *„trăire nemijlocită a conștiinței"*[37]. De aceasta depinde atât contopirea, cât și pericolul confundării. Rămâne neclară problema explicării omogenității celor două tonuri din acea trăire nemijlocită a conștiinței, dar este clar faptul că *explicațiile se află în tipul de conștiință al subiecților.*

O a treia teorie este cea formulată de W.Wundt, cunoscută sub denumirea de teoria înrudirii sonore indirecte. Înrudirea indirectă constă în aceea că tonurile respective fac parte din armonicele unui sunet complex. Apartenența tonurilor respective ca armonice ale aceluiași sunet complex explică contopirea și confundarea lor.

Lipps, în explicarea teoriei ritmurilor sonore, arată că în fenomenele centrale care stau la baza conținutului de senzații sonore, ritmul seriilor de vibrații corespunzătoare revine într-un anumit fel. *„Ritmul fizic se multiplică în fenomene psihice"*[38]. De exemplu: senzația tonului *Do* are ritmul 100, senzația tonului *do* are ritmul 200. Acesta rezultă din 2x100 sau 100x2. Amândouă senzațiile sonore au pe 100 ca ritm comun. Cu acesta ele se unifică. Unificarea condiționează înclinarea spre contopire și în același timp pericolul confundării.

Perioada cuprinsă între 1900 și 1910 a fost dominată de figura proeminentă a psihologului german Felix Krueger. Cercetările făcute de el asupra auzului armonic reprezintă o reluare (de către Institutul psihologic al Universității din Leipzig, condus de W.Wundt), a problemei consonanței și disonanței. Felix Krueger, înzestrat cu auz absolut, face ample cercetări acustice asupra consonanței și disonanței, dezvăluind că aceste fenomene (ale consonanței și disonanței) depind de vârsta și cultura subiecților. Cu acest cercetător se încheie seria de experimente asupra auzului armonic făcute după concepția asociaționistă, chiar dacă F.Krueger va deveni reprezentantul psihologiei evoluției și al celei holiste (a întregului).

Hans Rupp, în lucrarea *„Asupra examinării aptitudinilor muzicale"*, grupează cercetările sale experimentale în cap.VI, intitulat *„Armonie"*. Materialul de cercetare a fost alcătuit din melodii acompaniate, pornind de la premise logice unanim acceptate de către cei muzicali:

a) cine înțelege melodia, trebuie să înțeleagă și armonizarea;

b) alegerea intervalelor în melodie se sprijină pe concepția armonică;

---

[37] *ibidem*, pg. 149

[38] *ibid.*

c) sunetele melodiei fiind disparate între ele, reprezintă acorduri rupte (fără legătură între ele);

d) subiecții muzicali cunoscând o melodie, cunosc implicit, în mod instinctiv şi acompaniamentul, presupunând o anumită armonizare;

e) subiecții muzicali disting un acompaniament străin de unul firesc legat de melodie.

Existau însă şi copii care cântau fals o a doua voce, de obicei la terță. Rupp a făcut cercetări avându-i ca subiecți chiar pe copiii săi. El nota:

„Copiii mei, ca şi alții care au putut să cânte melodiile destul de bine şi au recunoscut destul de corect greşelile melodiei cântate, au fost foarte indiferenți față de aceste greşeli ale armonizării..."[39]. A trecut apoi la probe mai dificile, în care vocea a II-a era falsă. *„Totul a fost de prisos; nici un copil nu s-a arătat mirat şi nici deranjat de acompaniament. Am cântat, succesiv, câte o propoziție muzicală cu acompaniament exact şi imediat cu unul fals: cu toate acestea n-a fost recunoscută nici o diferență în reacția copiilor, amândouă au plăcut la fel, nu rareori acompaniamentul fals, mai mult"*[40]. Rupp a cântat de mai multe ori o melodie cu acompaniament corect ca ei să se poată obişnui mai bine şi după aceea cu unul fals. Nici aceste repetări ale acompaniamentului corect n-au folosit la nimic. A trecut apoi la două melodii pe trei voci, copiii reacționând numai la cele mai aspre disonanțe. Concluziile lui Rupp au fost următoarele:

1) există un stadiu evolutiv al copilului, în care numai melodia este recunoscută şi reprodusă, lipsind complet înțelegerea armoniei;

2) copiii muzicali, care nu au exercițiul de a cânta în formație pe mai multe voci, îşi pierd melodia şi cad într-o altă voce inferioară, ceea ce îi determină pe unii educatori să-i declare nemuzicali;

3) lipsa auzului armonic nu condiționează prezența aptitudinilor muzicale;

4) auzul armonic se dezvoltă încetul cu încetul;

5) trebuie cercetat şi urmărit care acorduri vor fi mai bine înțelese şi cum poate fi ajutată dezvoltarea acestui auz. Mai întâi *trebuie lucrat cu instrumente bine acordate*;

6) Rupp mărturiseşte că nu ține mult la intervale separate şi la acorduri, ci la acordajul împreună cu întreaga piesă. Educarea auzului armonic trebuie fundamentată pe trei caracteristici: a) *exactitatea* (o anumită armonizare cunoscută); b) *posibilitatea*, cerută de regulile sistemului tonal şi c) *puritatea*, referitoare nu la un singur acord, ci la conexiunea acordurilor.

---

[39] *Rupp, H.* – „Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten" în „Zeitschrift für angewandte Psychologie", Leipzig, Barth 1914, Bd. 9, Heft 1-2, pg. 57

[40] *idem*, pg. 58

Cercetările asupra auzului armonic întreprinse de Gèza Révész în primăvara anului 1914 în Institutul psihologic al seminarului pedagogic din Budapesta cu 36 de subiecți (18 fete şi 18 băieți), au cuprins intervale armonice şi acorduri de 3 şi de 4 sunete. Această serie de experimente reprezenta o continuare a cercetării auzului relativ. Analiza consta în reproducerea vocală a celor două sunete care formau intervalul armonic, treapta inferioară a intervalului fiind prima reprodusă. Pornind de la tendința de întregire a intervalelor armonice în acorduri de 3 sunete, a cercetat capacitatea de analiză a acordurilor consonante şi disonante. Subiecților le-au fost prezentate 4 acorduri consonante. Analiza acordurilor consonante a reuşit mai bine decât a intervalelor armonice. Surprinzător a fost faptul că dintre subiecții examinați, cei care erau obişnuiți să cânte cu acompaniament n-au putut analiza de fapt componentele acordurilor. Révész conchide că un acord de 3 sunete nu este recunoscut ca atare decât pe baza impresiei lui totale, pe memoria primară, iar nicidecum pe auzirea părților (sunetelor separate) care alcătuiesc acordul. La acordurile în răsturnare s-a observat la copii o concentrare mai mare a atenției, o sforțare de a învinge nesiguranța creată de poziția acordurilor. Au fost prezentate şi 4 acorduri disonante, iar rezultatele au fost mai rele. Toate cele 4 acorduri au fost analizate numai de 3 copii, 3 acorduri numai de 7 copii, cazurile nule ridicându-se la 31%. Pentru determinarea limitelor capacității de analiză a auzului armonic, cercetătorul a prezentat şi 4 acorduri disonante de 4 sunete. Au fost înregistrate 30% de cazuri nule, în concordanță cu cele obținute la acordurile de 3 sunete.

„*S-a dovedit*, scria autorul, *că acei copii care n-au făcut niciodată muzică au dat rezultate, deseori, excelente, pe când copiii care au studiat muzica nu au fost în stare să rezolve nici o probă. Mi-am format convingerea că analiza acordurilor stă într-o corelație joasă cu muzicalitatea*"[41].

Révész a ajuns la concluzia că învățământul muzical şi exercițiul au o influență deosebită asupra educării auzului armonic, neexistând o diferențiere între băieți şi fete. Cercetarea auzului armonic efectuată de acest psiholog a fost considerată a avea şi erorile sale, reproşându-i-se faptul că analiza acordurilor de 3 şi 4 sunete a avut în vedere numai latura acustico-fiziologică, nu şi pe cea psihic- emoțională. De asemenea, i s-a imputat şi faptul că nu s-au utilizat decât acorduri de cvarte, caracteristice celei de-a doua şcoli expresioniste vieneze, precum şi acorduri de undecimă (adică de 6 sunete). Meritele au constat în aceea că Révész a pus accentul pe stăpânirea desăvârşită a intervalelor, componente fundamentale ale structurii complexelor sonore. Această stăpânire va deveni caracteristica şcolii muzicale maghiare.

Cercetările experimentale întreprinse de Maria van Briessen în cadrul Institutului psihologic al Universității din Graz a dus la următoarele concluzii:

---

[41] *Révész, G.* – op.cit., pg. 181

1) Exercițiul contribuie la calitatea auzului relativ pentru intervale. Copiii între 12 –15 ani au un auz din ce în ce mai bun, la 19 ani el scade la băieți, iar la fete atinge apogeul. Dezvoltarea lui la ambele sexe este influențat de învățământul muzical permanent. Auzul băieților atinge apogeul la 17 ani, iar după aceea descreşte până la 19 ani, pe când la fete este invers, apogeul fiind atins la 19 ani. Explicarea rezidă în concentrarea atenției băieților asupra profesiunii (alta decât cea muzicală), iar la fete scăderea este justificată de lupta subconştientă între instinctul maternității şi alegerea profesiunii. Recunoaşterea intervalelor disonante se încheie la 16 ani la fete, explicația găsindu-se în pasiunea pentru ascultarea muzicii moderne de dans, care le şi determină să declare disonanțele plăcute.

2) Perceperea acordurilor de 3 sunete creşte cu vârsta, atingând apogeul la fete la 17 ani şi la băieți la 18 ani; fetele fiind deocamdată, superioare băieților. Însă aceştia le depăşesc după vârsta 18 ani.

3) Auzul armonic începe să crească de la 15 ani la fete şi de la 16 ani la băieți. Între 16-17 ani se găseşte pe aceeaşi treaptă, pentru ca la 18 ani să scadă vertiginos, iar la 19 ani să ia un nou avânt, depăşind nivelul anterior. Rezultatele obținute de băieți sunt superioare celor ale fetelor.

Maria van Briessen preconiza ca disciplinele muzicale să nu fie introduse în educație înainte ca aptitudinile pentru fiecare dintre ele să nu se fi dezvoltat complet.

În lucrarea sa „*Psihologia talentului muzical*", psihologul rus Boris Mihailovici Teplov a dezbătut, în cadrul capitolului despre auzul armonic, trei probleme:

1) perceperea auditivă simultană după armonie şi timbru;
2) consonanță şi disonanță;
3) despre natura psihologică a auzului armonic.

Teplov porneşte de la contopirea sonoră, care este una dintre cele mai marcante particularități ale auzului şi asupra căreia şi-a îndreptat atenția cel dintâi Carl Stumpf. Cercetătorul consideră că oamenii muzicali nu analizează, ci judecă după caracterul general al consonanței. După acesta, adevărata analiză muzicală constă în recunoaşterea şi reliefarea înălțimii sunetelor componente, pe când la auzul timbral lipseşte analiza auditivă. În percepția armonică ies în relief înălțimile, iar în percepția timbrală, unitatea.

Printre psihologi este răspândită opinia că la baza auzului armonic se află capacitatea de diferențiere a consonanței şi disonanței. Psihologii muzicali americani în frunte cu C.E.Seashore, identifică simțul armonic cu cel al consonanței şi disonanței. Teplov citează opinia Marthei Guernsey, după care această ipoteză se bazează pe 4 criterii:

a) netezimea sau asprimea acordului;
b) gradul de contopire;
c) criteriile emoționale;

d) gradul de familiarizare cu acordul.

După criteriile *smoothness* (netezime) şi *blending* (contopire), Teplov propune următoarea clasificare: octava, cvinta, cvarta, terţa mare şi sexta mare, terţa mică şi sexta mică, disonanţele. Din punct de vedere psihologic, el admite drept criterii de diferenţiere a consonanţei şi disonanţei, criteriul netezimii şi asprimii (criteriul timbral), precum şi criteriul contopirii (criteriul armonic).

C.Stumpf susţinea că pentru analiza acordurilor sunt necesare atât distribuirea atenţiei asupra câtorva impresii simultane, cât şi reprezentarea în memorie a tonurilor la înălţimea existentă în acord. Pentru C.E.Seashore simţul consonanţei este înnăscut, teză considerată falsă de Teplov. După experimente cu 195 de copii, C.W.Valentine a ajuns la concluzia că abia după vârsta de 11 ani valorile disonanţelor devin negative.

Experimentele Sofiei Beliaieva-Exemplarskaia constatau indiferenţa copiilor preşcolari faţă de un acompaniament fals al unei melodii, iar Antoşina concluziona că educaţia auzului armonic rămâne în urma celui melodic. Este şi explicaţia pentru care educaţia instrumentală pianistică se desfăşoară pe o perioadă atât de lungă!

Cercetările lui Teplov aduceau următoarele lămuriri:

a) auzul armonic nu este o capacitate specială;

b) se dezvoltă numai după ce auzul melodic este suficient de evoluat, reprezentând o etapă mai dezvoltată a auzului melodic;

c) auzul armonic se dezvoltă în legătură cu muzica polifonică, fiind dublat de simţul tonalităţii;

d) prezenţa auzului absolut nu este o condiţie esenţială pentru dezvoltarea auzului armonic, ci favorizează dezvoltarea acestuia.

Pentru prima dată în istoria psihologiei româneşti, auzul armonic a fost analizat de renumiţii psihologi Paul Popescu-Neveanu şi Mihai Golu în lucrarea „*Sensibilitatea*", apărută la Editura Ştiinţifică în 1970. Pentru aceşti doi psihologi, auzul armonic este cel de-al doilea subsistem al auzului muzical. Specificitatea auzului armonic constă în „*identificarea caracteristicilor de înălţime, durată şi interval ale sunetelor şi operaţia de integrare şi fuzionare a lor într-o configuraţie unitară organizată spaţial*"[42].

„*Trăsătura distinctivă a auzului armonic constă în aceea că în planul intern al conştiinţei, avem concomitent o imagine unitară a întregului complex sonor şi senzaţii individuale corespunzătoare sunetelor componente*"[43]. Autorii consideră că imaginile şi reprezentările armonice sunt mai greu de realizat în conştiinţă decât cele melodice. Auzul polifonic îşi găseşte explicarea psihologică pe baza evoluţiei naturale istorice, fiind conceput ca stadiu între auzul melodic şi cel armonic, precum şi de pregătire a acestuia din

[42] *Popescu-Neveanu, P. şi Golu, M.* – „Sensibilitatea", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti 1970, pg. 180
[43] *idem*

urmă. Profesorul P.Popescu-Neveanu defineşte auzul armonic ca pe „*o modalitate intelectuală a gândirii muzicale realizată macrostructural pe baza limbajului muzical. În auzul armonic se manifestă tendinţe de polarizare ale desfăşurării analitice cu elemente precis delimitate şi al reducţiei desfăşurărilor succesive la simultaneităţi cu degajarea liniei directoare şi modalităţi generale de integrare*"[44].

Mihai Golu în „*Sensibilitatea auditivă*" consideră auzul armonic o a doua verigă a subsistemului special pentru percepţia structurilor muzicale, „*o treaptă superioară în muzicalizarea individului, trecerea de la perceperea şi trăirea adecvată a structurilor omofonice la perceperea şi integrarea emoţională complexă a structurilor polifonice*"[45]. Numai exerciţiul perceptiv neîntrerupt şi analiza acordurilor duc la transformarea calitativă a percepţiei, prin înţelegerea raporturilor organice, care declanşează pe plan afectiv emoţiile şi sentimentele. Integrarea şi fuzionarea acordurilor nu anulează „*operaţia de relevare secvenţială a diverselor componente ale melodiei, recepţia armonică reprezentând relevarea unităţii în diversitate*"[46]. Mihai Golu subliniază că auzul armonic generează sentimente şi idei care fac ca el să reprezinte o treaptă superioară faţă de auzul melodic în structura aptitudinilor muzicale.

„*El este condiţionat de unele predispoziţii înnăscute ca de pildă: rafinamentul sensibilităţii absolute, preferinţa pentru sunetele muzicale, memoria auditivă, vivacitatea reprezentărilor auditive, sincronizarea verigei impresive (de recepţie) cu cea expresivă (de execuţie)*"[47].

Pentru şcoala românească, educaţia auzului armonic reprezintă una dintre cele mai complexe probleme, a cărei rezolvare este destul de dificilă. Poporul român cu o educaţie a auzului melodic de veche tradiţie prin formele şi genurile muzicii populare, a fost lipsit (datorită condiţiilor istorice), de o educaţie muzicală polifonică şi armonică. Aşa se explică de ce cântarea în cor pe mai multe voci a fost un fenomen rar şi a apărut târziu în istoria vieţii muzicale româneşti. Educaţia auzului armonic nu poate fi realizată decât doar prin atitudinea activă, adică prin aceea de a face muzică împreună cu alţii, ca un act de cultură majoră cu profunde consecinţe asupra modelării comportamentului uman. Între învăţarea separată a unei voci şi stăpânirea melodiei vocii respective, încât în prezenţa simultaneităţii vocilor melodia să nu fie părăsită căzând într-o voce superioară sau inferioară, există o cale lungă bazată pe exerciţiu şi pe urcarea mai multor trepte ale învăţării. Trecerea de la perceperea şi reproducerea vocală a melodiilor după auzul melodic timbral la

---

[44] *Popescu-Neveanu, P.* – „Curs de psihologie generală", vol. 1, Ed. Universităţii, Bucureşti 1976, pg. 249

[45] *Golu, M.* – „Sensibilitatea auditivă" în „Tratat de psihofiziologie", Ed. Academiei, Bucureşti 1978, pg. 138

[46] *Idem.*

[47] *Ibidem.*

perceperea şi reproducerea după relaţiile dintre înălţimile muzicale, reprezintă primul salt calitativ al auzului melodic, iar de la acesta la perceperea şi recunoaşterea celorlalte voci simultane reprezintă tot atâtea stadii prin care trece organizarea conştiinţei muzicale armonice. Treptele şi stadiile de evoluţie nu pot fi parcurse în etape de timp scurte. Cu cât educarea auzului armonic porneşte mai devreme ca vârstă, cu atât rezultatele sunt mai teminice. Cu cât acesta se formează mai târziu, cu atât devine mai superficial şi ineficient, iar când este solicitată contribuţia acestui tip de auz, munca este anevoioasă şi istovitoare atât pentru educator, cât şi pentru cei educaţi. De aceea şcolii îi revine obligaţia să înceapă devreme educaţia auzului armonic pentru ca, prin exerciţiul desfăşurat pe întreaga perioadă a şcolarităţii, să se formeze primele stadii, premisele ce vor permite ca indivizii să poată folosi această educaţie pentru a lua atitudine activă faţă de fenomenul muzical armonic. La sfârşitul şcolarităţii generale obligatorii, elevii noştri nu dispun aproape deloc de dezvoltarea auzului armonic ca bază a unei trăiri emoţionale a artei muzicale.

Profesorul şi psihologul român C.A.Ionescu mărturiseşte:

„Primele cercetări experimentale asupra auzului armonic le-am făcut cu subiecţi din clasa a III-a până la a VIII-a din şcoala de cultură generală. Deoarece între oraşul şi satul românesc se menţin diferenţe atât de poluare sonoră, cât şi de mediu muzical în care trăiesc şcolarii, am ales 120 de subiecţi din clasele a III-a -a VII-a de la o şcoală generală din Bucureşti şi 16 subiecţi din clasele a III-a –a VIII-a dintr-o şcoală generală a unui sat din judeţul Argeş. Cercetarea a fost efectuată cu subiecţii indicaţi ca cei mai nemuzicali. Fiecare subiect a fost invitat să se aşeze cu spatele la orgă, să asculte şi să cânte sau să fluiere sunetele pe care le va auzi, răspunzând la următoarele întrebări: a)câte sunete a auzit; b) să încerce să le intoneze pe acelea pe care le-a auzit. După aceea fiecărui subiect i-au fost prezentate 6 acorduri consonante de 3 sunete. Trebuie subliniat că terţa mică reprezintă puntea de trecere între consonanţa şi disonanţa intervalelor armonice şi că ambitus-ul cuprins între sol şi sol^2 *reprezintă câmpul receptivo-reproductiv muzical al subiecţilor în această perioadă a şcolarităţii. Şi la acorduri subiecţilor le-au fost adresate unele întrebări, ca de pildă: a)câte sunete au auzit; b) dacă pot să intoneze sunetele auzite; c)cum li s-au părut fiecare: vesel sau trist. Această a treia întrebare implica şi criteriul emoţional. Examinarea fiecărui subiect a durat 30-35 de minute, excluzând momentul organizatoric. Dintre 120 de subiecţi de la şcoala generală din Bucureşti, octava perfectă a fost percepută ca un singur sunet de 73,05%, secunda mică tot ca un sunet de 34,71% şi de 60 de subiecţi ca 2 sunete. Valorile apreciative ale celor 16 subiecţi din mediul sătesc sunt apropiate de acestea.*

Drept urmare putem conchide:

1) Ordinea gradelor de contopire în prima ei jumătate este identică, iar în cea de-a doua jumătate aduce neînsemnate schimbări între cele două medii şcolare diferite;

2) Ordinea psihologică a gradelor de contopire, aşa cum există ea în conştiinţa românească, nu corespunde cu ordinea acustică reieşită din legea rezonanţei, chiar dacă i-am adăugat teoria emoţională a ritmurilor sonore aritmetice ale lui Lipps;

3) Faptul că cvinta şi cvarta au fost situate în urma terţei şi secundei, înseamnă că urechea muzicală românească se structurează din perioada şcolarităţii, nu în forme antice şi medievale, de cântare în cvinte şi cvarte, ci în terţe şi secunde – ultima destul de disonantă, ale căror trepte limită, în forma armonică, sunt apropiate, fugind de cvinte şi cvarte armonice goale;

4) Mutarea cvartei perfecte ca interval armonic de pe locul al III-lea pe locul al VI-lea însemnând că acest interval, conceput fie ascendent, fie descendent, reprezintă o relaţie neacceptabilă, mai rea decât secunda, ceea ce contribuie la diferenţierea structurii sistemice sonore româneşti de structurile altor popoare fundamentate pe cvartă ca interval generator.

Aplicând metoda răspunsurilor exacte, s-a constatat:

1) Valorile medii ale subiecţilor care recunosc cele două componente ale intervalelor armonice se află, în general, deasupra şi dedesubtul lui 50%;

2) Declararea acestor subiecţi ca nemuzicali nu are nici un fundament psihologic experimental;

3) Subiecţii categorisiţi a fi nemuzicali au fost lipsiţi de atenţia şi grija educatorilor în orele afectate pentru formarea auzului muzical;

4) Copiii îmbracă într-o haină emoţională excluderea lor de la unele forme de învăţământ;

5) Înaintarea în vârstă şi apropierea de pubertate adânceşte îndepărtarea de arta muzicală şi ştirbeşte dezvoltarea completă, sub toate aspectele psihice, a copiilor în şcoala generală românească;

6) Educaţia auzului armonic poate începe destul de devreme, iar în istoria învăţământului muzical românesc a existat o perioadă când sistemul educaţional aflându-se sub influenţa şcolii psihologice muzicale franceze, copiii erau educaţi să audă simultan intervale armonice în mişcare din momentul în care au memorat înălţimile muzicale ale scării lui Do Major, începând cu do[1] şi nu cu sol[1].

În urma cercetării acordurilor de 3 sunete s-a observat că 12-20% din subiecţi aud întregul complex sonor, iar răspunsurile negative descresc pe măsură ce subiecţii avansează ca an şcolar. Băieţii dau mai multe răspunsuri negative decât fetele, iar faptul că 50–60% dintre subiecţi pot percepe treptele limită ale acordului, înseamnă că lipsa educaţiei muzicale i-a adus să rămână în starea naturală şi să nu poată discrimina înălţimile sonore simultane.

Evident că un exercițiu susținut pe durata școlarității ar fi adus alte rezultate psihologice muzicale. Cu privire la stările afective sau sentimentele declanşate, a rezultat că: acordurile perfecte majore sunt percepute de 69,54% dintre subiecți ca vesele, iar acordurile perfecte minore de 74,71% ca triste. Existența la un sfert dintre subiecți a unor valori afective negative poate fi interpretată ca:

a) absența unor stări sufleteşti reale, corespunzătoare fenomenului muzical;

b) semne premature ale unor trăsături temperamentale care vor contribui la definirea caracterului individual în perioada adolescenței.

Punctul culminant al dezvoltării auzului armonic este atins de tinerii muzicieni în învățământul muzical superior în primii doi ani de studiu, pentru ca după aceea el să se mențină sau să scadă vertiginos, în funcție de profesiunea muzicală aleasă. Pentru dezvoltarea acestuia după această perioadă, cercetătorii auzului armonic şi-ar putea îndrepta atenția asupra pianiştilor."[48]

Nu întâmplător am stăruit asupra opiniilor cercetătorului şi profesorului român C.A.Ionescu, considerând una dintre ultimele mărturii elocvente întreprinse pe tărâmul cercetării psihologice muzicale în țara noastră, de la care lucrurile par a fi neschimbate şi mai ales uitate de către lumea ştiințifică muzicală. Acest fapt poate fi o cauză pentru scăderea performanțelor şcolii noastre muzicale, confruntată prea des cu indiferența şi interesele unei perioade de tranziție fără sfârşit, în defavoarea tinerilor dotați din România. Este trist a fi nevoit să lupți cu un concept fals al dispariției talentelor, când încă se nasc copii cu aptitudini muzicale, talente exploatate de către canalele media, uimind nu o dată prin multitudinea de valori ce există încă în această regiune geografică a lumii. În acest sens, militez pentru repunerea în drepturi a cercetărilor psihologice în ceea ce priveşte domeniul muzical, tocmai pentru a acorda şanse celor dotați pentru dezvoltarea talentului lor şi a ne reda speranța unui viitor cu adevărat mai bun.

Am să închei acest capitol lăsând să răsune liber în conştiința actualilor muzicieni vocea sus-numitului savant român, considerând că nu pot adăuga nimic mai mult în sensul clarificării situației cu care se confruntă şcoala muzicală actuală:

„Am întreprins în mai 1977 o nouă cercetare care să cuprindă şi aspectul plurifuncționalității sau polisemiei, care poate dezvălui nu numai calitatea auzului armonic, ci şi gândirea muzicală, respectiv inteligența muzicală. Principiul plurifuncționalității dezvoltă gândirea tânărului muzician până la acel nivel, încât, la perceperea unui acord, el reuşeşte să-şi reprezinte cu rapiditate toate funcțiile pe care le poate îndeplini un acord, alegând pe

[48] *Ionescu, C.A.* – „Educația muzicală", Ed. Muzicală, Bucureşti 1986, pg. 220-225

aceea care se integrează funcțional, în relație cu altele precedente și următoare lui. Fără cunoașterea temeinică a acestui principiu nu poate fi început studiul armoniei. Spre exemplu, perceperera unui acord de septimă trebuia însoțit de succesiunea rapidă a următoarelor judecăți:

1) Denumirea înălțimilor muzicale reieșite din raporturile intervalice, cu un la[1] mintal, verificat;

2) Reprezentarea organizării (orânduirii) acestor înălțimi sub forma suprapunerii de terțe (starea directă);

3) Determinarea structurii acordului în stare directă (reprezentare);

4) Starea în care a fost prezentat (perceput) și felul cum va fi exprimată prin cifraj;

5) Indicarea treptelor funcționale;

6) Indicarea tonalităților în care pot fi îndeplinite funcțiile respective.

Toate aceste judecăți trebuiau să se desfășoare în timp determinat.

<u>În concluzie</u>: oricât de mult s-ar stărui asupra reorganizării proceselor de gândire în învățământul muzical superior, dacă el nu este început, pregătit și exercitat pe durata învățământului mediu, nu se pot aștepta rezultatele dorite decât numai atunci când disciplinele formative își întemeiază desfășurarea pe o logică muzicală precis determinată. Cercetările întreprinse cu studenții violoniști din primii ani de Conservator au demonstrat că numai 50% dintre subiecți posedă un auz armonic calitativ și că numai recnoașterea acordurilor în poziție largă poate fi luată în considerare pentru diagnosticarea auzului armonic selectiv. În auzul armonic, trăirea emoțională trebuie înțeleasă atât ca o sinteză, o rezultantă a trăirii componentelor relaționale concepute în sens vertical, cât și ca ceva adăugat, condiționat de relația dinamică a complexului cu alte complexe sonore succesive, alcătuind unități deschise sau închise (cadențe). Auzul armonic este fundamental în trăirea emoțională, în toată plenitudinea ei, a întregii opere muzicale interpretate..."[49].

XXX XXX XXX

[49] *Ionescu, C.A.* – op.cit., pg.227-231

BCU IASI/CENTRALA UNIVERSITARA LIBRARY

CAPITOLUL AL III-LEA
„Formarea personalității artistice"

Acest capitol își propune să urmărească evoluția muzicianului interpret-pianist pe parcursul pregătirii sale muzicale și să sublinieze transformările la care este supus de-a lungul timpului dintr-o perspectivă optimistă. Spun „*optimistă*" pentru că aici voi sublinia doar aspectele pozitive ale muncii sale sisifice, urmând ca în capitolul viitor să vedem și latura necunoscută și negativă a acestei meserii. Motivația se află în faptul că, supus permanent vibrației, fiind el însuși rezonator, expus interferențelor acestor vibrații, organismul muzicianului suportă firesc transformări fizice, dar mai ales psihice. Etapele acestor transformări le găsim frecvent prezente chiar la artiștii celebri, creatori și interpreți. De aceste lucruri se va ocupa prezentul capitol, fără a pierde legătura cu cel ce este cauză a muzicii: *Spiritul*. Spiritul muzicianului, spiritul comun muzicii și psihismul acestora. Dinu Lipatti afirma că „*adevărata muzică își depășește timpul...*", iar odată cu ea și slujitorul ei trebuie să se ridice deasupra timpului. Această continuă mișcare prin coridorul timpului nu este ușoară și nici oricui accesibilă. In ceea ce-i privește pe cei care reușesc, evident că traseele temporale le vor marca ființa pentru totdeauna. Cu atât mai mult cu cât în cazul interpretului pianist aventura temporalității pornește foarte devreme, la 4 sau 5 ani. Desigur că se cere o înclinație deosebită pentru acest demers, altfel tunelul timpului te poate respinge cu violență. Dar care sunt aceste înclinații? Vom descoperi în subcapitolul următor.

3.1. Criterii de selecționare și calități imperios necesare afirmării personalității artistice.

Mă voi referi – deloc întâmplător, la câteva dintre opiniile marelui pedagog rus H.G.Neuhaus[50], din a cărui lucrare voi extrage o idee expusă în prefața cărții:

[50] *Neuhaus, H.G.* – „Despre arta pianistică", Ed. Muzicală, București 1960, pg. 5

BCU "IOAN SLAVICI" TIMIȘOARA LIBRARY

„Înainte de a porni să înveţe a cânta la un instrument oarecare, elevul – fie că este copil, adolescent sau om matur – trebuie să posede într-o oarecare măsură simţul muzicii; altfel spus, această muzică trebuie să trăiască în intelectul său, în sufletul său, să fie percepută de auzul său. Tot secretul omului de talent şi de geniu rezidă în faptul că în creierul său muzica trăieşte din plin cu mult înainte ca el să fi atins cu degetele clapele vreunui pian sau să fi plimbat arcuşul pe strunele viorii. Iată de ce micul Mozart a ştiut de la bun început să cânte atât de bine la pian cât şi la vioară."

Legat de aspectul calităţii intelectuale a muzicianului, acelaşi profesor considera indispensabile câteva trăsături de bază ale unui viitor pianist: *răbdarea, voinţa, atenţia şi puterea de concentrare (strict legate de interesul tânărului pentru muzica pe care o studiază), o anumită hărnicie spirituală şi nu în ultimul rând, viziunea sau clar-vederea muzicală* (ceea ce eu o conectez cu intuiţia). Pe aceste criterii se formează întreaga personalitate a oricărui viitor muzician. De aceea le voi detalia pe rând.

3.1.1. Răbdarea este considerată în definiţia de dicţionar drept *„puterea de a aştepta în linişte desfăşurarea evenimentelor sau dispoziţia firească de a suporta neplăceri fizice sau morale."*[51] Ceea ce arată că acest factor se înscrie în rândul dispoziţiilor.

Dar ce este dispoziţia? Se defineşte drept acea *„stare de pregătire psihosomatică generală în vederea efectuării unei activităţi. Atitudine, stare tranzitorie, preoperatorie a unei anumite forme de activitate"*[52], ceea ce în limba germană se numeşte *„stimung"*.

Dispoziţia este de două tipuri:

a) dispoziţia instinctivă, adică acel instinct particular care se manifestă la un moment definit;

b) dispoziţia afectivă, ca stare afectivă difuză generalizată cu o cauză bine precizată dar puţin conştientizată de către individ. Prin permanentizare se poate transforma în trăsătură de caracter.

De ce este această trăsătură atât de importantă? Să-i dăm din nou cuvântul profesorului H.G.Neuhaus:

„Pianistul trebuie să persevereze în vederea obţinerii rezultatului optim şi să nu tărăgăneze de azi pe mâine. Într-o convorbire cu una din elevele mele, care nu lucra într-un ritm susţinut şi îşi pierdea astfel multă vreme, am recurs la următoarea alegorie, sugerată de viaţa zilnică: închipuieşte-ţi că vrei să înfierbânţi o cratiţă cu apă. Nu-i aşa că ar trebui să pui cratiţa pe foc şi să nu o iei de acolo, până ce nu apucă apa să

---

[51] *Dicţionarul Limbii Române Moderne*, Ed. Academiei, 1958

[52] *Dicţionar enciclopedic de psihologie*, Ed.Universităţii Bucureşti, 1979, vol. I

clocotească? D-ta însă ce faci? Aştepţi până ce apa se ridică la temperatura de 40° sau 50°, după care stingi focul, te ocupi de alte treburi, pe urmă iar îţi aduci aminte de cratiţă – între timp, apa s-a răcit – reiei toată operaţia de la început, şi aşa de mai multe ori, până ce apa clocoteşte într-adevăr. Procedând în felul acesta, iroseşti o groază de timp şi diminuezi considerabil tonusul de muncă de care dispui." [53]

În concluzie, această dispoziţie este strâns legată de *eficienţa muncii* pianistului; fără aceasta rezultatele vor întârzia să apară. De aceea răbdarea este una dintre dispoziţiile pe care copilul trebuie să le găsească în baza sa genetică, dar care poate fi totodată şi educabilă.

3.1.2. Voinţa este acel *„proces psihic, specific uman care se manifestă prin acţiunile conştiente îndreptate spre realizarea unor scopuri elaborate anticipat pe plan mental. Ea este în acelaşi timp o trăsătură de caracter exprimând capacitatea de decizie fermă, de perseverenţă în învingerea obstacolelor. Voinţa presupune un efort care este cu atât mai intens cu cât sunt mai mari greutăţile de înfruntat pentru realizarea scopului propus. Voinţa este în interacţiune cu procesele psihice cognitive şi afective, actele de voinţă reprezentând manifestarea unor gânduri şi sentimente ale omului în acţiunile şi faptele sale. Deşi actele de voinţă ale omului depind de hotărârile pe care le ia şi de motivaţia psihologică, acestea sunt determinate în ultimă analiză, de condiţiile de viaţă şi de educaţie ale persoanei respective, de relaţiile ei sociale."* [54]

Voinţa este un factor decisiv în munca pianistului şi o condiţie a dezvoltării acestuia. În acest sens, H.G.Neuhaus afirma:

„Măiestria în muncă, în învăţarea unei bucăţi muzicale –şi aceasta este unul din criteriile juste pentru aprecierea maturităţii unui pianist –se caracterizează prin urmărirea scopului fără abateri sau dispersiuni de la drumul drept şi prin aptitudinea de a nu-şi irosi vremea în zadar. Cu cât participă mai mult la acest proces voinţa şi atenţia, cu atât mai concret va fi rezultatul. Pasivitatea, inerţia, lungesc timpul necesar însuşirii operei date şi scad în mod aproape inevitabil interesul interpretului faţă de ea." [55]

În muzică există mai multe tipuri de voinţă, toate legate de calitatea auzului creator sau intern (despre care am vorbit deja în capitolul anterior). Dintre aceste tipuri amintesc:

a) voinţa de sunet, care reprezintă capacitatea de a indica sau recunoaşte orice sunet din scara muzicală, fără nici un reper, ceea ce se

---

[53] *Neuhaus, H.G.* – op.cit., pg. 7

[54] *Dicţionar enciclopedic de psihologie*, Ed.Universităţii Bucureşti, 1979, vol. III

[55] *Neuhaus, H.G.* – op.cit., pg. 8

numeşte şi auz absolut, fiind o facultate care înlesneşte procesul dezvoltării auzului intern şi al maturizării auzului armonic şi polifonic;

b) voinţa de sonoritate, adică acea capacitate necesară pianistului de a pre-concepe mental orice sunet ce trebuie emis, cu scopul de a-l ridica la nivel de imagine artistică;

c) voinţa de linie sau de frazare este legată de faptul că muzica, artă temporală şi deci succesivă, impune ca melodia să fie ante-construită cerebral, fraza şi perioada muzicală nefiind decât expresia unor multiple şi variate idei şi sentimente, deci nu pot fi plane şi uniforme. Principiile frazării se cer a fi învăţate încă de la primele noţiuni instrumentale;

d) voinţa de ritm se face simţită prin pulsaţia muzicii, adică prin acea îmbinare timp tare-timp slab. Fără acest pilon fundamental, muzica pierde din conţinutul său emoţional. Fără vibraţie nu există muzică;

e) voinţa de formă se referă la conceperea arhitectonică a operei muzicale, la cuprinderea ei globală. Impresia de cuprindere a piesei, de linie evolutivă de la începutul către sfârşitul ei nu se realizează decât prin perfecta cunoaştere a formei şi profunda interiorizare a sensurilor muzicii executate, ceea ce ţine deja de semiologia muzicală;

f) voinţa de re-creare a operei muzicale, cu ajutorul căreia se ajunge la imaginea muzicală dorită de autor. Intuirea intenţiilor compozitorului bazată pe perfecta cunoaştere a partiturii şi a stilului respectiv, ca punct de pornire pentru interpretul ce trebuie să ştie să adauge acel „ceva" care face să sclipească de fiecare dată altfel diamantul odată şlefuit de creator. Revin cu citate din deja menţionatul profesor rus:

„Pentru a vorbi şi a avea dreptul de a pretinde să fii ascultat, trebuie nu numai să ştii cum să vorbeşti, dar în primul rând să ai ce spune. Este şi acesta un adevăr la fel de simplu ca: doi ori doi fac patru; totuşi, putem lesne demonstra că sute şi mii de interpreţi păcătuiesc mereu împotriva acestei reguli. Un savant a spus odată că în Grecia toată lumea ştia să vorbească frumos, iar în Franţa toţi se pricepeau să scrie bine. Dar, marii oratori greci şi marii scriitori francezi pot fi număraţi pe degete şi -în cazul de faţă, tocmai aceştia ne interesează. Anton Rubinstein (unul dintre fondatorii şcolii ruse de pian – n.m.) *spunea nu fără o nemărturisită tristeţe, că în zilele noastre toţi ştiu să cânte bine. Aceasta nu e rău. E preferabil ca toţi să cânte bine, decât să cânte mizerabil. Ceea ce nu înseamnă, însă, că vorbele lui Rubinstein, cu nuanţa lor de tristeţe şi scepticism, şi-au pierdut semnificaţia."*[56]

Desigur că şi voinţa este educabilă.

---

[56] *idem.*

BCU "Ion Creangă" LIBRARY

3.1.3. Atenția și puterea de concentrare. Despre atenție am mai vorbit și anterior, în primul capitol al prezentei lucrări. De aceea voi trece peste acest aspect mai repede. *Atenția* ține în mare măsură de interesul pe care îl deține cel ce studiază pianul față de muzică. Dacă acest interes este natural și real, atunci și atenția este mai intensă și ușor de menținut. Dacă interesul pentru muzică este impus, cu certitudine și atenția va fi greu de susținut și munca la pian nu va fi niciodată eficientă. Este ceea ce arăta mai sus H.G.Neuhaus vorbind despre *„măiestria în muncă"*.

Mă voi opri totuși asupra *puterii de concentrare*, adică acea capacitate de a ține atenția vie timp îndelungat asupra activității instrumentale. Aceasta este legată de puterea intelectuală a celui ce studiază pianul. Definiția puterii intelectuale este cea de *„capacitate de rezolvare a problemelor de dificultate crescândă, fără limită de timp, prin opoziție cu capacitatea de rezolvare, în timp limitat, a unui număr cât mai mare de probleme (muzicale, tehnice etc.), unde intervine viteza intelectuală sau rațională"*[57] *Concentrarea* se poate defini mai simplu drept *„încordarea întregii atenții sau a gândirii într-o singură direcție"*; înseamnă *„a fi absorbit sau preocupat de ceva"*[58] Pentru a putea fi absorbit de activitatea muzicală pe care o desfășoară, un pianist -încă de la primii săi pași în arta interpretativă - trebuie să fie cu adevărat pasionat sau îndrăgostit de muzica produsă cu ajutorul acestui instrument. Dacă această pasiune nu s-a afirmat sau nu există în stare latentă (adică cea care se va arăta mai târziu, odată cu progresele înregistrate în munca sa la pian), atunci orice strădanie va fi sortită eșecului.

3.1.4. Hărnicia spirituală

Pentru a înțelege ce înseamnă această sintagmă, trebuie să aflăm mai întâi ce este SPIRITUL. Definit drept *un factor ideal al existenței*, principiu imaterial, „substanță" necorporală, se consideră subiectul ideal al culturii și istoriei, ca și al vieții intelectuale. *În psihologie,* termenul desemnează adeseori *psihicul* sau *inteligența.* Iată că ne-am apropiat de subiect. Cât despre hărnicie, las din nou loc lămuririlor aduse de profesorul H.G.Heuhaus:

„Meditând asupra artei și științei, asupra legăturilor și contradicțiilor dintre ele, am ajuns la concluzia că matematica și muzica se află la polii opuși ai spiritului omenesc, că întreaga activitate spirituală creatoare a omului este delimitată și determinată de acești doi antipozi și că între ei se cuprinde tot ce a creat omenirea în domeniul științei și artei.....Până și unii elevi capabili, care fac față sarcinilor lor, nu bănuiesc toată imensitatea manifestării

[57] *Dicționar enciclopedic de psihologie*, vol. II, op.cit.
[58] *Dicționarul Limbii Române Moderne*, op.cit.

spiritului omenesc cu care au de-a face. Această stare de lucruri nu contribuie la perfecționarea artistică a execuției lor – în cazul optim ei rămân la nivelul unor buni meşteşugari (!).... Trebuie să deprindem chiar de la început, pe fiecare elev, cu gândul că dacă îşi va consacra realmente viața artei, va avea de-a face cu un material neasemuit de prețios. Personal, am întotdeauna sentimentul că mă aflu în fața unui miracol... Această senzație de miracol şi bucuria legată de ea – bucuria perceperii şi înțelegerii – dau sens vieții mele."[59]

Cu alte cuvinte, în munca sa, încă de mititel, pianistul are datoria de a trudi în sensul dezvoltării sale spirituale; nu doar strict pianistic (adică: „la clape"), ci şi cultural, ştiințific, fizic etc. Un mare pianist este un om vast, de cultură. Este un om care nu pregetă în efortul de acumulare a unor noi cunoştințe şi niciodată nu se declară satisfăcut de ceea ce ştie. Este un mare explorator, un cercetător permanent pentru aflarea adevărului în muzică, fiind nevoit a urma un drum pluridisciplinar, uneori labirintic, dar care îl poate conduce spre marea artă. Este drumul lui Theseu (identificat aici cu pianistul) în lupta sa cu Minotaurul (ignoranța). Desigur că pentru a-l învinge este nevoie de ajutorul Zeilor (harul sau talentul din zestrea sa nativă), dar este nevoie şi de propria trudă şi efort spiritual. Desăvârşirea şi autodesăvârşirea sunt cei doi factori esențiali în demersul de atingere a țelului dorit: acela de a fi un mare pianist şi un artist complet! De aceea verbele: *a cerceta, a compara, a asculta, a medita, a analiza* sunt doar câteva dintre cele care vor domina o personalitate artistică. Sunt criteriile de selecționare în timp a celor cu adevărat aleşi pentru această artă. Iar selecția se face permanent, de la primii paşi, până la sfârşitul vieții. De multe ori se întâmplă să nu ştii precis dacă eşti un învingător pe tărâmul artei sau un perdant. Au fost multe exemple în istoria muzicii care au arătat că dispariția fizică a dus la confirmarea valorii, dar şi invers. Singura certitudine este *a munci* permanent pentru scopul propus, necondiționat şi cu aceeaşi pasiune, indiferent dacă rezultatul a fost sau nu pe măsura aşteptărilor. Motto-ul artistului trebuie să fie: *„Ai învins, continuă; n-ai învins, continuă!"*.

Aşadar, am văzut în definiția de mai sus că, psihologic vorbind, spiritul uman este strict legat de factorul *inteligență*. Despre aceasta însă voi vorbi pe larg în subcapitolul următor.

3.1.5. Viziunea sau clar-vederea muzicală

Acest aspect este legat de un simț special, cel care îi detaşează pe marii muzicieni de restul celor ce studiază muzica. Este un anumit tip de intuiție a valorii, a calității, a comorii spirituale ce se ascunde în paginile muzicale.

---

[59] *Neuhaus, H.G.* – op.cit., pg. 9-10

Această calitate am numit-o „*viziune sau clar-vedere*". Pentru că cel ce deține acest simț vede mesajul artistic al operei muzicale înainte chiar de a o prezenta public, intuiește semnificațiile codate prin limbaj muzical, înțelege dar cât de adânci, în timp, sunt ecourile acestui prețios mesaj. Iată cum prezintă același profesor H.G.Neuhaus sentimentul său intuitiv:

„Din copilărie și până astăzi trăiește în mine un sentiment: fiecare contact cu o personalitate cu adevărat mare, scriitor, poet, muzician, pictor, Tolstoi sau Pușkin, Beethoven sau Michelangelo, m-a convins că ceea ce importă în primul rând pentru mine este faptul că am înaintea mea un mare om, că prin mijloacele artei văd o uriașă personalitate și într-o oarecare măsură (în termeni convenționali) îmi este indiferent dacă se exprimă în proză sau în versuri, în marmură sau în sunete. Când aveam cincisprezece ani, regretam că Beethoven nu și-a transpus muzica în filosofie, convins fiind că ar fi fost o filosofie superioară celei kantiene sau hegeliene, mai profundă, mai aproape de adevăr și mai umană. (Nu-i vorba că la vremea aceea aveam cunoștințe foarte superficiale despre Kant și mai ales despre Hegel, pe când pe Beethoven îl cunoșteam destul de bine.)"[60]

Dar ce este *intuiția*? În definiția de dicționar, intuiția este o specie de judecată desfășurată sincretic și care nu este precedată de o elaborare logică. Se spune despre o persoană că are intuiție atunci când realizează frecvent raționamente juste fără o justificare logică și fără posibilitatea de a le analiza.(Ceea ce eu leg de Supraeul personalității respective –n.m.) Termenul de intuiție (*insight*) este folosit în vorbirea curentă în această aserție. În psihologia formei, intuiția echivalează cu inteligența directă, concretă, rezultând din organizarea internă spontană a datelor unei percepții sau ale unei reprezentări de ansamblu (definiția lui Köhler datând din anul 1914).

În psihologia copilului se exprimă forme de intuiție statică, echivalentă cu o formă de reprezentare inexactă sau imperfectă a percepțiilor anterioare determinate de acțiuni corespunzătoare. Intuiția articulată este o activitate mentală ce acoperă lacunele intuiției statice, comportând o primă decentrare (J.Piaget).

În ceea ce privește clar-vederea, după cum ne arată și termenul, este o ante-imagine, o proiecție sau viziune pe care o are muzicianul cu privire la o operă de artă. Este acel „torent" care l-a „inundat" pe Wagner într-o stare de quasi-somn, după care a scris „Amurgul zeilor", sau senzația de „picături de ploaie ce cad peste trupul scufundat" descrise de Chopin atunci când a avut inspirația compunerii celui de-al 4-lea dintre cele 24 de Preludii op. 28 pentru pian, în mi minor.

Desigur că trebuie să-ți și înțelegi viziunile sau intuițiile, iar ÎNȚELEGEREA este o *activitate mentală complexă* realizată în raport cu o

[60] *Neuhaus, H.G.* – op.cit., pg. 8

nouă informație și care constă în sesizarea relațiilor acesteia cu sistemul de informații pe care îl posedă un individ la un moment dat (aici vom vedea în exemplul televizat, cum este creierul uman structurat în sisteme, conform DVD-ului anexat volumul 2 al lucrării la imaginea 1: „*Despre formarea imaginii*" și imaginea 9 „*Studiul evoluției emisferelor cerebrale*"), precum și integrarea organică a noii informații în sistem prin restructurarea adecvată a acestuia.

În concluzie, fără un suport de informație și fără o muncă susținută în vederea creionării și perfecționării viziunii, această intuiție se pierde sau cade în desuet. Probabil că idei geniale, care ar fi putut avea un ecou răsunător în cursul istoriei, s-au pierdut astfel! De aceea, orice clar-vedere necesită perseverență pentru a îmbrăca forma sa concretă și desăvârșită. Fără muncă nu se poate! Vom vedea în următoarele analize cum se realizează această muncă și vom asculta câteva opinii ale unor mari artiști.

3.2. Componentele personalității artistice

Și pentru că vorbeam mai sus despre sisteme, voi demonstra că și artistul este un *summum* de trăsături existente într-o combinație unică pentru fiecare și care ajută la formarea sa în timp, precum și la triumful său spiritual.

Să pornim deci, pe firul descoperirii acestor trăsături în ordinea lor ierarhică.

3.2.1. Dispoziții și aptitudini.

Diferența între dispoziție și aptitudine constă în aceea că prima arată înclinația spre un domeniu anume, în timp ce a doua denotă posibilitatea sau capacitatea de a urma acel domeniu de activitate. Diferența între „*mi-ar plăcea să cânt*" și „*pot să cânt*" este uneori extrem de evidentă, trasând linia demarcatoare dintre pianistul amator și cel profesionist. În școala de muzică, profesorul de instrument întâlnește frecvent asemenea exemple, fiind greu de lămurit faptul că plăcerea de a asculta muzică nu este același lucru cu a produce muzică. De aici vin nenumăratele neînțelegeri dintre profesori și părinți în studiul unui instrument atât de greu cum este pianul. Există foarte puțini oameni cărora să nu le placă muzica sau să nu aibe dispoziții către aceasta, dar tot atât de puțini sunt cei cu aptitudini reale pentru a urma un drum în arta muzicală. Acesta este motivul pentru care majoritatea celor care încep a studia pianul se pierd în timp. Cu alte cuvinte: „*mulți chemați, puțini aleși*"!

3.2.1.1. Dispozițiile constau în anumite particularități ale sistemului nervos central și ale organelor de simț. Au un caracter polivalent, constituindu-se în premise pentru dezvoltarea numeroaselor și variatelor aptitudini. Această dezvoltare depinde în mare măsură de mediu și educație. Spre exemplu, precocitatea (cum a fost cazul lui W.A.Mozart sau al lui G.Enescu) este un indiciu al existenței dispozițiilor. Definiția am citat-o deja, odată cu notațiile privitoare la răbdare. De aceea nu voi insista mai mult asupra acestora. Concluzia este că dispozițiile sunt native, ereditare sau structurale, adică depind de formarea embrionară și de calitatea spirituală a individului.

3.2.1.2. Aptitudinile sunt însușiri psihice care condiționează îndeplinirea cu succes a anumitor activități. Și pentru că provin din dispoziții, acestea au un caracter ancestral și structural, depinzând în mare măsură de mediu și educație. Aptitudinile sunt apreciate în funcție de rezultate sau eficiența în domeniul de activitate –în cazul nostru: activitatea pianistică.

Aptitudinile sun de două tipuri: a) generale și b) speciale.

a) *Aptitudinile generale.* Termenul de „aptitudine" este de proveniență latină, vine de la cuvântul „*aptus*", care se traduce prin „apt de..." și ale cărui sinonime sunt „capacitate" și „abilitate". Constituie un complex de însușiri ale persoanei care condiționează realizarea succesuală de randament a activității, fiind o însușire psihică individuală relativ stabilă. Aptitudinile condiționează reușita îndeplinirii cu succes a unei activități artistice, tehnico-profesionale, organizaționale etc. Dezvoltarea și evidența aptitudinilor prezintă foarte mare importanță socială. Formarea unei aptitudini determinate este condiționată de solicitările acesteia în condițiile vieții sociale, de instrucție, educație, ocupații corespunzătoare etc. Marea diversificare a aptitudinilor profesionale la una și aceeași persoană, ca și valorificarea noilor aptitudini sub influența interesului, solicitărilor și învățării, au făcut să se considere că sunt înnăscute doar anumite particularități anatomo-fiziologice, care favorizează apariția unor adevărate evantaie de aptitudini. Paul Popescu-Neveanu a pus în evidență relația dintre aptitudini și atitudini care condiționează dezvoltarea aptitudinilor. Secolul XX a fost un secol al exploziei aptitudinilor tehnice, intelectuale și artistice. Există foarte multe studii privitoare la aptitudini. Printre acestea, remarcăm studiile psihologului român Gh.Zapan[61] privind corelațiile între aptitudinile diferitelor

[61] ***Zapan, Gh.*** (1897-1976) – psiholog român, membru al Academiei de Științe Sociale și Politice, membru corespondent al Academiei de Științe din New York, a susținut două doctorate în psihologie și matematici la Universitatea din Berlin. O parte a tezei sale de doctorat în psihologie a fost publicată la Berlin în 1932. A fost profesor de psihologie experimentală al Universității București timp de aproape 40 de ani și șef al catedrei. Contribuțiile sale au constat în dezvoltarea domeniului taxologiei, ca știință a organizării preocupată de factorii de progres ai învățării și activității umane; a stabilit modele

obiecte de studiu în învățământul mediu (apărute în „*Revista de pedagogie*" 4/1957).

b) *Aptitudinile speciale* sunt „*însuşiri şi procese psihice necesare îndeplinirii unei anumite activităţi. Ele se adaugă aptitudinilor generale, orientându-le într-o anumită direcţie. Originea lor se află în senzaţii, percepţii, reprezentări, emoţii, pasiuni, temperament, deprinderi speciale (care pot fi intelectuale, afective sau motorice), motive de acţiune etc.*"[62]

Psihologii delimitează două tipuri de aptitudini speciale: aptitudinile artistice şi aptitudinile intelectuale.

Aptitudinile artistice, în care se înscriu şi cele pianistice, sunt acele însuşiri psihice ce permit efectuarea cu succes, măiestrie şi originalitate a unei activităţi în domeniul artelor. Se formează şi se dezvoltă printr-o acţiune intensă, bine organizată şi dirijată a proceselor instructiv-educative şi se manifestă în unul sau mai multe domenii ale artei, iar în cadrul unei arte în unul sau mai multe stiluri de activitate. Cel mai devreme se manifestă la copii aptitudinile muzicale care se bazează pe sensibilitatea auzului muzical, simţul ritmului şi perceperea emoţională a muzicii.

Aptitudinile componistice apar cel mai frecvent la copiii de vârstă şcolară, iar aptitudinile pentru desen şi modelaj se manifestă la 3-4 ani, primind o formă bine conturată la 6-7 ani. Aptitudinile pentru arta teatrală (creaţie actoricească) apar de obicei la vârsta şcolară mijlocie.

Aptitudinile intelectuale sunt însuşirile psihice care permit achiziţionarea rapidă şi eficientă de noi cunoştinţe, priceperi şi deprinderi intelectuale condiţionând desfăşurarea cu succes a unei activităţi intelectuale. Se apreciază după uşurinţa însuşirii conţinuturilor de învăţare la diferite obiecte de învăţământ, capacitatea de operare cu aceste conţinuturi însuşite şi nivelul calitativ al rezultatelor obţinute. Interesele şi anumite trăsături de personalitate (perseverenţa, consecvenţa şi sârguinţa) contribuie la formarea aptitudinii intelectuale.

Fără aptitudinile enumerate mai sus nu vom putea vorbi niciodată despre personalitate artistică, ele aflându-se laolaltă, condiţionându-se permanent şi reciproc.

---

experimentale în vederea unei mai bune şi rapide depistări şi aprecieri a aptitudinilor şi intereselor elevilor pentru diferite profesiuni; a elaborat metoda aprecierii obiective a personalităţii şi a iniţiat studii de psihologie matematică; a elaborat teoria ionică a excitaţiei pe baza noilor cuceriri ale neurofiziologiei şi a adus contribuţii teoretice şi practice în studierea unor diverse probleme de psihologie, de tipul problemelor psiho-diagnosticului, a temperamentelor sau a formării deprinderilor de muncă etc.

[62] *Răducanu, D.M.* – „Metodica studiului şi predării pianului", Ed. Conservatorului „G.Enescu", Iaşi 1977, pg. 41-42

3.2.2. Inteligența și temperamentul

Corelate, aceste două aptitudini stau la baza oricărui tip de personalitate. Să le observăm atent pe fiecare în parte.

3.2.2.1. Inteligența, la care de altfel am mai făcut referiri, este greu și diferit definibilă.

Este considerată acea variabilă psihică asupra căreia se oprește cu precădere atenția psihologului atunci când are de analizat o personalitate. Ea reprezintă o calitate psihică generală sugerată de conduita persoanei, de modul său de rezolvare a problemelor în general și a celor muzicale în special atunci când vorbim despre personalitatea muzicianului pianist. Inteligența este cea care ridică problema adaptării la mediu sau realitățile înconjurătoare prin capacitatea de inventivitate, solicitând calitățile euristice sau *„ars inveniendi"* (adică acea „măiestrie a inovației"). De asemenea, solicită capacitățile de prelucrare a informațiilor, de elaborare originală a concluziilor, de diferențiere a elementelor sau de sinteză, caracterul de emotivitate, posibilitatea de înțelegere a unei problematici cât mai vaste, mai nuanțate și mai abstracte; toate acestea sunt considerate criterii de apreciere a gradului de inteligență și dezvoltării acesteia. Este considerată fondul comun al tuturor aptitudinilor.

Alfred Binet cu fiicele sale

Alfred Binet[63] considera inteligența drept o capacitate generală de înțelegere și raționament, care se manifestă în sine sub diferite forme.

[63] ***Binet, Alfred*** (1857-1911) – psiholog francez, deschizător de drum în domeniul psihologiei aplicate prin sistemul de testare a inteligenței infantile, elaborat împreună cu dr. Th.Simon, denumit „scara metrică de măsurare a inteligenței Binet-Simon". În anul 1891 este numit preparator la laboratorul de psihologie fiziologică de la Sorbona, devenind directorul acestui laborator în 1895. Din 1904 este solicitat de către Ministerul Instrucțiunii Publice din Franța să elaboreze un instrument psihologic pentru diagnosticarea și trierea copiilor cu deficiențe mentale, astfel născându-se colaborarea cu dr. Simon și apărând scara metrică de măsurare în 1905, revizuită în 1908 și 1911. Este fondatorul revistei „L'année Psychologique" în 1895. A elaborat noțiunea de „vârstă mentală", fiind considerat unul dintre inițiatorii psihologiei diferențiale. Binet a vizitat România în anul 1895, susținând un ciclu de prelegeri în cadrul Universității București. Dintre lucrările sale reținem: „Introducere în psihologia experimentală"(1895), „Copiii anormali" (1911), „Concepții moderne cu privire la copii" (1910), „Oboseala intelectuală" (1889) și „Psihologia raționamentului" (1889).

Acest psiholog francez a elaborat testele de inteligență în 1905 (revizuite de mai multe ori în anii următori), care conțineau multe tipuri de itemi ce testează abilități cum ar fi: capacitatea de memorare, deprinderi aritmetice și cunoașterea vocabularului. Itemii testului sporeau în gradul de dificultate și aveau rolul de a măsura tipurile de schimbări din inteligența obișnuită asociate cu creșterea în vârstă. Cu cât copilul avansa mai mult răspunzând corect la itemii din scală, cu atât mai mare era vârsta mentală (VM) a acestuia. Conceptul de *vârstă mentală* a fost definitoriu pentru metoda Binet. Pe baza acestei metode se poate compara VM a copilului cu vârsta cronologică (VC), determinată de data nașterii. Sistemul de scorare folosit pentru calcularea VM a fost structurat astfel încât media VM pentru un eșantion mare de copii, de o vârstă cronologică particulară, era de fapt egală cu VC. Media VM de exemplu, pentru toți copiii de 10 ani este egală cu 10 ani, însă pentru oricare copil de 10 ani luat în parte vârsta lui mentală poate fi *sub, egală* sau *peste* vârsta de 10 ani. Deci, un copil strălucitor este deasupra vârstei sale cronologice cu VM, în timp ce un copil „întârziat" se află sub vârsta cronologică. În termeni matematici, graficul ar fi următorul:

V.M.=V.C.=dezvoltare normală;
V.M.>V.C.=dezvoltare superioară;
V.M.<V.C.=dezvoltare deficitară.

S-a stabilit că inteligența conține o capacitate fundamentală care se numește *judecată*. Denumită și *„simț practic, inițiativă sau facultate de adaptare a eului la circumstanțe"*, după A.Binet și Th.Simon (1905) *a judeca bine, a înțelege bine, a raționa bine* sunt activitățile esențiale ale inteligenței.

Psihologul american David Wechsler[64] (născut la București în 1896, profesor al Universității New York), credea că *„inteligența este un agregat sau o capacitate globală a individului de a acționa intenționat, de a gândi rațional și de a face față cu eficiență mediului său"* (scria acesta în lucrarea *„The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence Scale"* apărută în 1958).

Începând cu anul 1960, o dată cu dezvoltarea psihologiei cognitive și cu mutarea accentului pe modelele de procesare a informației, a apărut și o

[64] ***Wechsler, D.*** – a urmat studiile la New York, obținând o bursă în Franța între anii 1920-1922, ocazie cu care a lucrat alături de cercetătorii H.Piéron și L.Lapique. În anul 1925 obține doctoratul în filosofie și este numit psiholog șef al spitalului Bellevue și profesor de psihologie clinică la Universitatea din New York. S-a ocupat de probleme ale psihologiei funcțiilor intelectuale. A scris o amplă lucrare în acest domeniu, intitulată „Măsurarea inteligenței adultului" de notorietate internațională. Este autorul unor baterii de teste de inteligență extrem de răspândite denumite WISC pentru copii (care cuprinde 12 teste: 6 verbale și 6 non-verbale), WAIS pentru adulți (cu o structură similară celor pentru copii) și WIPSI pentru copiii de vârstă preșcolară.

nouă abordare a factorului de inteligență. Definită diferențiat de diverși cercetători, esența constă în înțelegerea inteligenței sub forma proceselor cognitive care operează *în condițiile unei activități intelectuale.* Această abordare (din perspectiva procesării informației) afirmă că diferențele dintre oameni, în ceea ce privește o sarcină dată, depind de procesele specifice pe care indivizii le pun în joc și de viteza și precizia acestor procese.

Cercetările unui alt psiholog american contemporan - R.J.Sternberg, expuse în lucrarea „*Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Inteligence*" (apărută la New York, Cambridge University Press, 1985), în urma unei serii de experimente cu probleme de analogie, au condus la concluzia că de fapt, componentele critice sunt constituite de *procesul de codare* și *procesul de comparație.* De exemplu, reprezentarea mentală a cuvântului „avocat" poate include următoarele atribute: instruit în facultate, versat în procedurile legale, reprezintă clienții în tribunal ș.a.m.d. O dată ce subiectul și-a format o reprezentare mentală a fiecărui cuvânt din analogie (în cazul muzicianului: celula melodică, armonică sau ritmică), procesul de comparație scanează reprezentările, căutând să realizeze corespondența atributelor care rezolvă analogia (ceea ce se bazează în mare parte pe inteligența muzicală -în cazul copiilor, l-a care se adaugă experiența - în cazul adulților).

Ca o paranteză, mă întreb: ce analogii poate face un subiect asupra termenului „pianist" în România?...

Dovezile experimentale arată că indivizii care obțin un scor ridicat la problemele de analogie (executanți talentați) acordă mai mult timp codării și formării reprezentărilor mentale mult mai clare, decât indivizii care obțin un scor scăzut pe astfel de probleme (executanți mai puțin talentați). În timpul stadiului de comparație, executanții talentați sunt mult mai rapizi, însă și unii și alții sunt în aceeași măsură de precișii.

R.J.Sternberg arată că o teorie comprehensivă a inteligenței va implica un set mult mai mare de componente, care s-ar raporta la „inteligența academică" și la „inteligența practică" în egală măsură.

Aceste componente ar trebui să fie organizate în patru grupuri și formulate după cum urmează:

1) abilitatea de a învăța și profita din experiență;

2) abilitatea de a gândi sau raționa abstract;

3) abilitatea de adaptare la capriciile unei lumi schimbătoare și nesigure;

4) abilitatea de a te motiva pe tine însuți, cu scopul de a realiza expeditiv sarcina de îndeplinit.

Majoritatea testelor de inteligență aflate în uz sunt destul de eficiente în evaluarea primelor două grupuri de abilități, însă au o valoare limitată în evaluarea ultimelor două. Sunt eficiente în predicția achiziției academice, dar

sunt mai puțin predictive în ce privește achiziția personală, din afara lumii academice.

Howard Gardner (citat deja în capitolul al II-lea) consideră că există mai multe tipuri de inteligență, independente, fiecare operând ca un sistem separat (sau *modul*) la nivel cerebral, în funcție de propriile sale reguli. Inteligența lingvistică, logico-matematică și spațială reprezintă ceea ce măsoară testele standard de inteligență, alcătuind cele trei tipuri –componente obișnuite ale inteligenței. Gardner argumentează că, în istoria omului, inteligența muzicală era mult mai importantă decât inteligența logico-matematică. Dezvoltarea gândirii logice a apărut târziu în evoluția speciei umane (după cum arată și imaginea a 2-a a DVD-ului: „*Studiul limbajului uman*" din volumul 2); spre deosebire de aceasta, deprinderile muzicale și artistice ne caracterizează încă de la apariția civilizației.

Inteligența muzicală implică abilitatea de a percepe înălțimea și ritmul sunetelor și reprezintă baza dezvoltării competenței muzicale. Inteligența corporal-kinestezică implică totodată controlul mișcărilor corporale ale individului și abilitatea de a manevra obiectele cu dibăcie. Ambele tipuri de inteligență sunt imperios necesare învățării și studierii pianului.

Datorită eredității și/sau pregătirii, unii indivizi vor dezvolta anumite inteligențe mai mult decât alții. Inteligențele interacționează între ele și se clădesc una pe alta, însă ele operează totuși ca sisteme semiautonome. Fiecare inteligență este un „modul încapsulat" în interiorul creierului. De aceea anumite tipuri de leziuni cerebrale pot afecta un anumit tip de inteligență, fără a avea efect asupra celorlalte (ilustrație: imaginile 4-7 ale DVD-ului volumului 2).

În societatea vestică, inteligențelor lingvistică, logico-matematică și spațială li s-a acordat o mai mare importanță. Însă dovezile istorice și antropologice sugerează că alte inteligențe au fost mult mai prețuite în perioadele istorice timpurii. Activitățile pe care o cultură pune accent vor influența modul de dezvoltare a unei inteligențe specifice. De exemplu: un băiat dotat cu o inteligență corporal-kinestezică ieșită din comun poate deveni un jucător de baseball în Statele Unite sau un balerin în Rusia. Testele convenționale ale coeficientului de inteligență (C.I.) sunt folosite în predicția notelor de la colegiu, dar ele nu sunt de o utilitate specială în predicția performanței de mai târziu. Măsurarea altor abilități, cum este inteligența personală, poate ajuta la explicarea faptului de ce unele persoane cu referințe foarte bune la facultate eșuează mai târziu în viață, în timp ce studenții mai slabi devin lideri carismatici.

Problema ereditate-mediu se centrează în special pe aspectul inteligenței. Majoritatea experților sunt de acord că cel puțin câteva laturi ale inteligenței sunt moștenite. Corelația medie între coeficientul de inteligență al

părinților și cel al copiilor naturali este de .40; între părinți și copiii adoptați corelația este de aproximativ .31. Datorită faptului că gemenii identici se dezvoltă dintr-un singur ovul, în mod sigur împart aceeași zestre ereditară; corelația între coeficienții lor de inteligență este foarte mare, de aproximativ .86. Coeficienții de inteligență ai gemenilor fraternali (cei care se dezvoltă din ovule separate și nu sunt mai asemănători din punct de vedere genetic decât frații obișnuiți) au un coeficient de corelație de aproximativ .60.

Mediul este la fel de important și acesta contribuie la apariția diferențelor de inteligență. Astfel, sunt subliniate două mulțimi:

a) *variabilitatea totală* (VT), determinată atât de mediu cât și de ereditate, este estimată din diferențele observate între perechile de gemeni fraternali;

b) *variabilitatea de mediu* (VM) este estimată din diferențele observate între perechile de gemeni identici. *Diferența* dintre cele două mulțimi, prescurtat VG, reprezintă variabilitatea *determinată de factorii genetici* (adică: VT=VM+VG). Coeficientul de eritabilitate sau mai simplu *eritabilitatea* (E), este raportul dintre variabilitatea genetică și variabilitatea totală:

$$E = \frac{VG}{VT}.$$

„E" măsoară fracția variației observate într-o populație (cauzată de diferențele de ereditate) și se referă la o populație de indivizi și nu la un singur individ. Ereditatea are un efect asupra inteligenței, însă gradul acestui efect este nesigur. În mediul societal curent, aproximativ ½ din variația coeficientului de inteligență observat poate fi atribuit variației genetice. Alături de aceste influențe, condițiile de mediu vor determina modalitatea de dezvoltare a potențialului intelectual. Dintre aceste condiții, subliniez: alimentația, sănătatea, calitatea stimulării, climatul emoțional de acasă și tipul de feedback obținut prin comportament. Copilul cu o mai bună alimentație prenatală și postnatală va avea o mai bună stimulare intelectuală și o siguranță emoțională mai mare. Într-un studiu experimental s-a utilizat un test pentru evaluarea coeficientului de inteligență la vârsta de 8 ani, pe un grup de 300 de copii născuți prematur. În timpul primelor săptămâni de viață s-a monitorizat cu atenție dieta acestor copii născuți înainte de termen. Tipul de substanțe nutritive consumate în aceste săptămâni a avut un efect de mai mult de 10 puncte la o testare a C.I. opt ani mai târziu (experiment amintit în lucrarea *„Breast milk and subsequent intelligence quotient in children born pre-term"* semnată de A.Lucas și co., apărută în anul 1992).

S-a mai observat că C.I. crește pe măsură ce indivizii petrec mai mult timp la școală. O ușoară, dar sigură scădere a coeficientului de inteligență

apare în timpul vacanței de vară, iar copiii care frecventează școala cu intermitență prezintă un declin al C.I. De asemenea, copiii care încep școala târziu sau care renunță au coeficientul de inteligență mai scăzut. Cercetările sugerează că magnitudinea efectului variază de la o pierdere de un sfert de punct al C.I, până la șase puncte C.I. pe an de absență școlară.

Testele de abilitate, cum sunt și cele muzicale pianistice, reprezintă cel mai utilizat instrument pe care l-a elaborat psihologia. Un domeniu de interes este utilizarea testelor de abilitate pentru a determina plasamentul școlarilor în clase. Copiii care dobândesc scoruri mici pot fi repartizați spre o „direcție" mai lentă sau plasați într-o clasă specială pentru „cei care învață mai greu"; copiii care obțin scoruri mari pot fi plasați în programe accelerate sau „îmbogățite". Este un aspect care ar fi de mare ajutor și pedagogiei pianistice, evitând discrepanțele atât de mari între copiii aceleiași clase la examinările semestriale. Plasamentul inițial al copilului va putea determina viitorul său academic.

Un lucru ce merită subliniat este faptul că părinții și profesorii deopotrivă, trebuie să înțeleagă că scorurile testului – fie că se numește de inteligență sau „de achiziție" – pot măsura doar performanța curentă; scorurile testului se pot modifica o dată cu schimbările de mediu. Deci este plauzibilă situația în care un copil considerat mai lent în învățarea pianistică din primii ani de studiu să devină mai târziu performant, cum este posibil și reversul acestei situații. În acest sens, testarea individuală făcută periodic poate ajuta la depistarea mai multor aspecte principale în dezvoltarea unui copil, cum ar fi:

a) depistarea scorurilor unui test de grup care reprezintă o evaluare precisă a abilităților curente ale copilului;

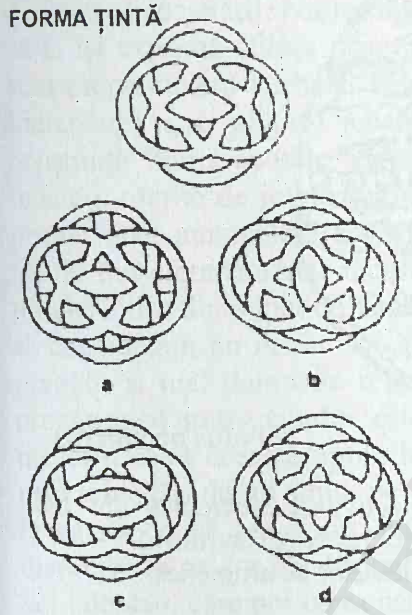
b) depistarea „forțelor" și „slăbiciunilor" intelectuale specifice unui copil;

c) stabilirea celui mai bun program de instruire pentru îmbunătățirea deprinderilor copilului, ceea ce ar eficientiza activitatea pedagogică, evitându-se astfel orice fel de vendetism între cadrele didactice, a căror singură victimă este totdeauna cel căruia i se adresează educația: copilul. Totodată s-ar putea îndepărta umbrele aruncate asupra unor cadre didactice vizând competența lor, mai ales când obiectul de predare este unul atât de fragil cum este cazul artei interpretative, cu deosebire pianistice. Abia atunci s-ar rezolva tipurile de conflicte, singurul aspect care ar mai preocupa un profesor de specialitate ar fi aplicarea recomandărilor psihologice grefate pe știința sa pianistică. Mai pe scurt, testele pot fi utilizate la adecvarea instruirii cu nevoile individuale, nu la etichetarea copilului.

Din comparația între inteligență și testul de achiziție (un atare test este examenul de pian) rezultă adesea o informație valoroasă. Unii copii ale căror scoruri la testul de achiziție în citire spre exemplu, sunt scăzute, pot obține un

scor ridicat la un test de inteligență. Fără informația obținută din testul de inteligență, un astfel de copil poate fi plasat absolut nepotrivit într-un grup reprezentat de cei care învață greoi sau (și mai grav) poate fi eliminat dintr-un liceu vocațional. Desigur că această situație este valabilă și în cazul adulților, iar testele de abilitate sunt cele mai eficiente ajutoare pentru a aprecia ce ocupație, clasă sau tip de pregătire sunt cele mai adecvate pentru un individ. Repartizarea oamenilor la întâmplare în locuri de muncă sau în programe educaționale nu va aduce beneficii nici societății, nici individului.

Iată un exemplu de test de abilitate, în cazul de față spațială:



Abilitatea spațială. Viteza cu care pot fi descoperite două structuri identice este un indicator de inteligență spațială. Dintr-o dispunere de patru modele, alege modelul care este identic cu forma țintă

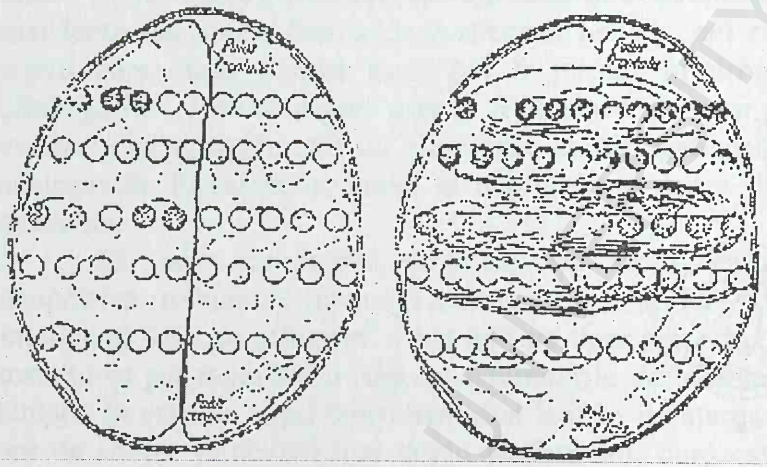
Am observat că inteligența este frecvent asociată cu activitatea intelectuală. Să vedem ce reprezintă și care este diferența.

Intelectul sau despre activitatea intelectuală

Inteligența este implicată în sesizarea diferenței între bine și rău, permis și nepermis. Actul prin care se realizează în gradul cel mai înalt intelectualizarea este *decizia*. Întregul proces de decizie este o confruntare a argumentelor *pro* și *contra*. Procesul poate fi dificil, mai ales când există o angajare tensională, emoțională. Intelectualizarea reprezintă opoziția față de argumentele afective, fapt care se transformă într-un mare consum interior. O prea încărcată experiență de acest gen poate deveni punctul de plecare al unei patologizări a personalității prin conștientizarea conflictelor și a pierderilor încorporate în fiecare decizie.

Urmărim mai jos modificările suferite de creier în timpul activității intelectuale, chiar în condițiile în care imaginea nu are un grad de rezoluție foarte ridicat. Putem ușor observa cât de aglomerată devine zona frontală în cazul unui calcul matematic, asemănător în grad de dificultate și operații mentale cu ceea ce face pianistul în timpul studierii unei lucrări muzicale.

Polus frontalis



A B Polus occipitalis

Modificarea corelației dintre punctele de activitate sincronică din lobii frontali în procesul muncii intelectuale (după psihologul rus N.A.Gavrilova):
A –în stare de relaxare; B –la rezolvarea problemelor de aritmetică.

Intelectualismul, ca doctrină psihologică, a arătat că procesele psihice afective și volitive pot fi reduse la cele cognitive (intelectuale). Ca doctrină filosofică, acesta era opus senzualismului sau intuiționismului și sinonim raționalismului.

Cu alte cuvinte, între intelectualizare și intelectualism se trasează o linie demarcatoare, reprezentând două atitudini diferite. Spre exemplu, pianistul este poate cel mai mult solicitat în direcția intelectualizării dintre toți muzicienii, prin aceasta nefiind însă obligat să adere la doctrina intelectualistă și să considere rațiunea drept unicul factor de conduită. Pentru că a fi artist, așa cum am observat și în paginile anterioare, implică afectivitate și intuiție poate la fel de mult ca și rațiune. Orice exces rațional dezumanizează și deci, iese din sfera artistică.

De ce consider însă că pianistul este intelectualul muzicii? Pentru că încă de la început micul pianist se confruntă cu marile valori ale omenirii, despre care află detalii dincolo de notele muzicale, cum ar fi date istorice

legate de perioada în care a trăit compozitorul (astfel intră în sfera cunoştinţelor legate de istoria generală şi muzicală), despre construcţia sonoră (este destul de dificil pentru un copil să abstractizeze, să vadă în spaţiu şi timp), despre necesitatea de a citi lucruri importante cu privire la lucrările studiate, legându-l astfel într-o mare măsură de literatură şi lista poate continua.

În concluzie, fără un fond temeinic de cultură generală şi muzicală nimeni nu a fost vreodată un mare pianist şi muzician. Această permanentă cercetare la care este supus pianistul încă din copilărie şi mai apoi pe tot parcursul vieţii sale, îl plasează confortabil printre intelectualii cei mai evoluaţi ai societăţii. Nu totdeauna sunt însă apreciaţi ca atare, dat fiind faptul că ei îşi exprimă ştiinţa prin sunete, fără multă vorbă, iar convenţiile sociale sunt preponderent verbale. Prin lucrarea de faţă încerc să-mi aduc aportul la îndreptarea unei situaţii jenante pentru societatea românească şi să aşez în conştiinţa lumii actuale valorile până acum ascunse pe nedrept, cele ale muzicii, oferite de intelectualii care o studiază. Pentru că o dată cu învăţarea primei note muzicale s-a păşit deja pe lungul drum al muzicii intelectuale, ieşind din sfera muzicii inculte. De aceea, nu găsesc corectă marginalizarea muzicienilor din punct de vedere al ierarhiei meseriilor de interes social. De ce să considerăm un medic sau un profesor, un avocat sau un contabil mai bine pregătit şi mai demn de respect decât un muzician? Câtă vreme timpul de pregătire al muzicianului este cel mai lung comparativ cu al oricărei alte meserii, când această aptitudine implică mari sacrificii de-a lungul timpului prin renunţări de tot soiul, pe care un viitor avocat nu le-a făcut niciodată până la vârsta de 18 ani şi nici nu le va face mai apoi, mă întreb de unde acest dispreţ? De ce s-a dorit menţinerea acestei atitudini de desconsiderare? Dacă cei talentaţi, care pot demonstra în timp şi celelalte calităţi necesare unui artist intelectual sunt puţini, aceasta se datorează strict gradului înalt de dificultate intelectuală l-a care trebuie să se ridice pianistul şi nu faptului că este o meserie neinteresantă, pe care oamenii serioşi nu o urmează. Câtă vreme nu vom perfecţiona simţul calităţii, ci vom lua în calcul doar cantitatea lucrurilor, câtă vreme ne vom mulţumi a fi doar nişte pseudo-intelectuali, nu vom preţui decât lucrurile şi meseriile la care considerăm că avem acces uşor şi sunt imperios necesare existenţei. O societate care reduce viaţa strict la *a exista* şi *a avea* cu ce exista este o societate bolnavă şi muribundă. Mă intrigă paradoxul vieţuirii la un loc cu lumi ce au atins un prag extrem de ridicat de civilizaţie sub sigla uniunilor de tot felul, în vreme ce noi încă desconsiderăm intelectualul, încercând demitizarea lui prin diplome cumpărate şi avantaje obţinute fără trudă. Căci căutând facilul, ne înrobim; şi ignorându-ne valorile, ne condamnăm la dispariţie. Mă întreb: oare cine va aprecia vreodată autosuprimarea?!?

Desigur, s-a vorbit despre declinul inteligenței umane drept inevitabil și dominat de scăderea operativității. Dar în același timp s-a stabilit că există oscilații ale randamentului activității intelectuale, oscilații legate chiar de programul zilnic, de interesele diferite față de probleme, de dispoziția de moment, de starea sănătății și de gradul de oboseală. Așa încât ar putea exista și un reviriment al calității intelectuale a speciei umane, în condițiile unei normalități a programului de viață și de muncă.

În concluzie: inteligența, cu structurile ei, este o caracteristică importantă a personalității umane; ea este cea care mediază relațiile de tip complex cu mediul înconjurător, utilizând maximal experiența pe care o acumulează (stochează) sub formă de cunoștințe și de operații. Operativitatea sau eficiența în rezolvarea problemelor, în căutarea soluțiilor, în asocieri, analize, sinteze, inducții, deducții, sesizarea probabilităților etc. este una din însușirile de seamă ale inteligenței.

Trecem acum la următorul aspect important al oricărui tip de personalitate, și anume:

3.2.2.2. Temperamentul. Cele mai accesibile trăsături de personalitate sunt cele temperamentale. Acestea se referă la nivelul energetic al acțiunii și la dinamica acțiunii. Temperamentul, ca dimensiune energetico-dinamică a personalității, se exprimă și în comportamentul exterior (*motricitate* și mai ales vorbire). Strânsa legătură a acestui grup de însușiri cu aspectele biologice ale persoanei, în special legătura cu sistemul nervos și endocrin, întrunește acordul majorității cercetătorilor.

Prima clasificare a temperamentelor a fost propusă de cunoscuții medici antici Hipocrate (în anul 400 î.d.H.) și Galen (150 d.H.). Ei au susținut că în corpul omenesc amestecul „umorilor" (*hormones*) ce reprezintă elementele fundamentale (aer, pământ, foc și apă) determină temperamentul. În funcție de dominanta uneia din cele patru „umori" (sânge, bilă neagră, bilă galbenă, flegmă), temperamentul poate fi sangvin, melancolic, coleric, flegmatic. Se remarcă intuirea determinismului endocrin al însușirilor temperamentale și ideea că macrocosmosul se reflectă în microcosmos.

I.P.Pavlov (1849-1936) propune o explicație științifică a tipurilor de temperament, în care caracteristicile activității nervoase superioare și raporturile dintre ele sunt noțiunile fundamentale. Astfel, cercetătorul rus demonstrează că există o corelație strânsă între activitatea scoarței și centrii subcorticali. Rolul principal îi revine scoarței cerebrale, care analizează și sintetizează pentru centrii subcorticali lumea exterioară și pe cea interioară, corectând inerția lor. Regiunea subcorticală este sediul de producere a emoțiilor și sentimentelor. Această regiune are deosebită importanță în explicarea creației artistice. Centrii corticali influențează activitatea centrilor din etajele inferioare, de la măduva spinării până la creierul mijlociu, inclusiv

centrii subcorticali şi invers: centrii subcorticali pot influenţa centrii corticali. Aceasta arată influenţa reciprocă dintre centrii corticali şi centrii subcorticali şi ne orientează asupra grijei în alegerea mediului de viaţă şi - înăuntrul acestuia, a sistemului de educaţie; de pildă, adaptând la practica muzicală: a calităţii operei de artă în ceea ce priveşte expresia şi conţinutul.

Cortexul sau scoarţa cerebrală are legături vaste cu întregul organism, cu sistemul neuro-vegetativ (care prezidează viaţa animală a organismului) şi întreaga constelaţie a glandelor cu secreţie internă (glande endocrine). Acestea se influenţează reciproc, iar activitatea sistemului vegetativ şi a glandelor endocrine este dependentă în diferite grade de influenţe externe ce se exercită asupra organismului.

Tipurile nervoase. După felul în care se realizează echilibrul întregului organism faţă de mediul înconjurător s-a făcut clasificarea tipurilor nervoase.

La unii oameni predomină *primul sistem de semnalizare* în activitatea scoarţei cerebrale, *cel de excitaţie*, care se adresează organelor de simţ. Este ceea ce deţinem noi sub forma senzaţiilor, imaginilor, percepţiilor parvenite nouă din mediul înconjurător, atât de la cel natural, cât şi de la cel social, cu excepţia cuvântului auzit sau rostit. Acest prim sistem de semnalizare este mijlocit de etajul inferior al sistemului nervos central şi este cel care provoacă reflexele necondiţionate.

Cuvântul a constituit al doilea sistem de semnalizare propriu omului, fiind totodată *„un semnal al semnalelor"*, după afirmaţia pavloviană. Evidenţierea acestui al doilea sistem de semnalizare a contribuit la întemeierea ştiinţifică a psihologiei (a se consulta demonstraţia de la imaginea 8: *„Despre activitatea cortexului uman"* de pe DVD-ul anexat volumul 2). La unii oameni predomină acest al doilea sistem de semnalizare.

Pe primii Pavlov îi denumeşte *tipul artistului*, cei care recepţionează universul prin senzaţii şi gândesc prin imagini. Ceilalţi aparţin *tipului gânditorului*, cei care gândesc prin noţiuni abstracte. Există însă şi o categorie de oameni la care cele două sisteme de semnalizare sunt deopotrivă de dezvoltate. Dintre aceştia fac parte pianiştii!

Tipurile nervoase sunt influenţate de educaţie şi de ocupaţie.

Însuşirile sistemului nervos sunt, tot după Pavlov:

a) forţa sau energia – dependentă de metabolismul celulei nervoase, care se exprimă prin rezistenţa la solicitări a sistemului nervos;

b) mobilitatea – dependentă de viteza cu care se consumă şi regenerează substanţele funcţionale constitutive ale neuronului – se manifestă prin uşurinţa cu care se înlocuiesc procesele nervoase de bază. Este observabilă de exemplu, atunci când se doreşte modificarea unor deprinderi, ceea ce se întâmplă frecvent în studiul pianistic;

c) echilibrul este cel ce se stabileşte între excitaţie şi inhibiţie, dezechilibrul avantajând de regulă excitaţia.

Ivan Petrovici Pavlov găseşte corespondentul teoriei lui Hipocrat în următoarea clasificare:

1) *Tipul tare* se remarcă printr-o capacitate de lucru ridicată, fiind cei ce nu se sperie de greutăţi, dotaţi cu perseverenţă şi curaj. Această clasă se subdivide în:

a) *tipul tare neechilibrat* sau *excitabil*, adică persoane care nu se pot stăpâni, sunt iritabile şi nerăbdătoare;

b) *tipul tare echilibrat*, care este la rândul său alcătuit din tipul tare mobil – persoane uşor adaptabile la condiţii noi, neobişnuite, care simt nevoia de schimbare – şi tipul tare inert, care acceptă greu schimbările şi se acomodează mai greu mediului.

2) *Tipul slab* caracterizează persoanele care evită efortul, fug de primejdie şi fac uşor depresii nervoase.

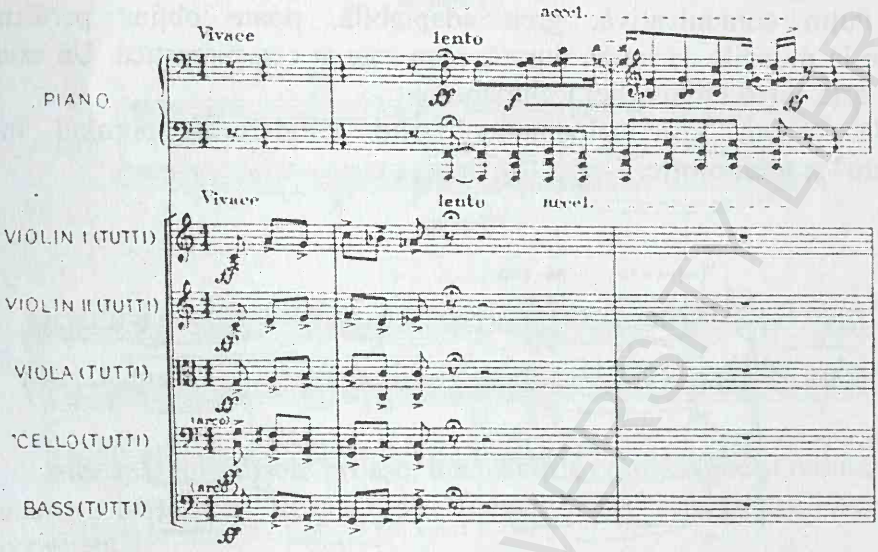
Astfel, baza fiziologică a temperamentelor este constituită de cele patru tipuri de sistem nervos ce rezultă din combinarea celor trei însuşiri fundamentale: forţă-mobilitate-echilibru. Aşa au rezultat *tipul neechilibrat, excitabil*, corelat temperamentului coleric, *tipul puternic echilibrat, mobil* exprimat în temperamentul sangvinic, *tipul puternic echilibrat, inert* corelat celui flegmatic şi *tipul slab* fiind aşezat la baza temperamentului melancolic.

Temperamentul este expresia manifestării particulare în plan psihic şi comportamental a tipurilor de activitate nervoasă superioară, manifestare mediată de o serie de factori socio-culturali şi psihologici. Pentru determinarea tipului de sistem nervos la om, Pavlov a arătat că metoda testelor nu este concludentă, fiind necesară analiza întregii conduite a omului ca fiinţă socială: în cursul relaţiilor sale de muncă, în viaţa de toate zilele, în condiţiile existenţei sale din trecut şi prezent.

Detaliu asupra celor patru tipuri temperamentale

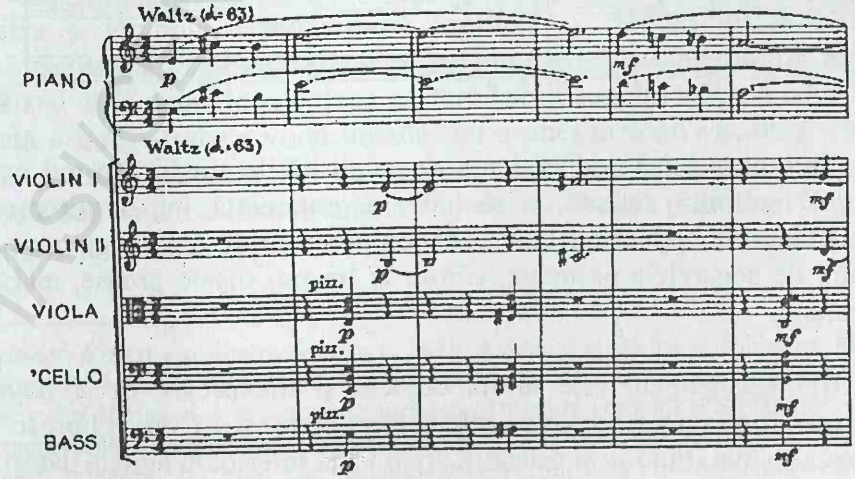
1) Colericul este o persoană emotivă, irascibilă, care oscilează între entuziasm şi decepţie, cu tendinţe de exagerare în tot ceea ce face; foarte expresivă, uşor de „citit", gândurile şi emoţiile i se succed cu repeziciune. Iată cum transpune muzical Paul Hindemith acest tip temperamental într-o lucrare datând din anul 1940 şi intitulată „*Temă cu patru variaţiuni: Cele patru temperamente*" pentru pian şi orchestră. Cu această ocazie observăm ce strânsă legătură există între psihologie, nevoia de autocunoaştere şi muzică. Aceste preocupări au existat permanent aproape la toţi creatorii şi au influenţat copleşitor de mult creaţia muzicală, ca şi interpretarea instrumentală.

Aici se remarcă preferinţa pentru tempoul foarte rapid (*Vivace*), pentru ascensiunile melodice şi accelerările în mişcare, precum şi pentru intensităţile ample:

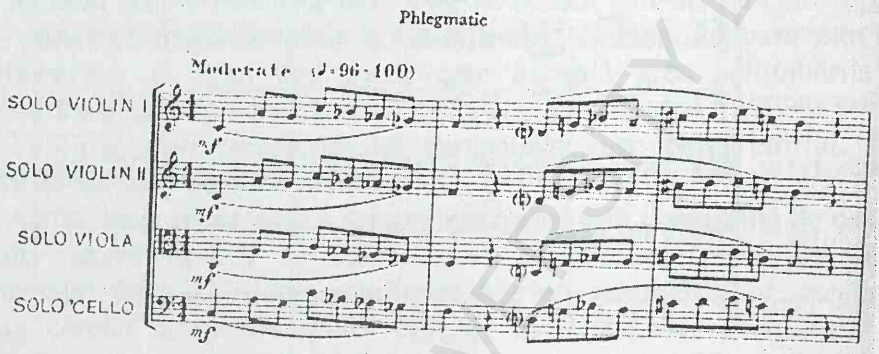
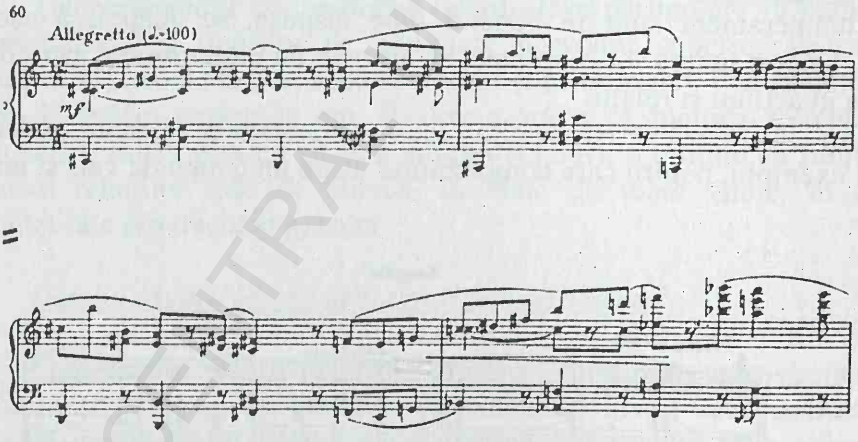
Choleric

etc.

b) Sangvinicul se caracterizează prin ritmicitate şi echilibru. Persoanele cu acest temperament sunt în general bine dispuse, se adaptează uşor şi economic. Uneori marea lor mobilitate se apropie de nestatornicie, periclitând persistenţa în acţiuni şi relaţii.

Cum ilustrează P.Hindemith acest temperament putem vedea în următorul exemplu, pentru care compozitorul alege un tempo de vals şi nuanţe moderate.

Sanguine

etc.

c) Flegmaticul este o persoană imperturbabilă, inexpresivă şi lentă, calmă. Puțin comunicativă, greu adaptabilă, poate obține performanțe deosebite în muncile de lungă durată, cum este şi cea pianistică. Un exemplu elocvent este cel al lui Serghei Rahmaninov.

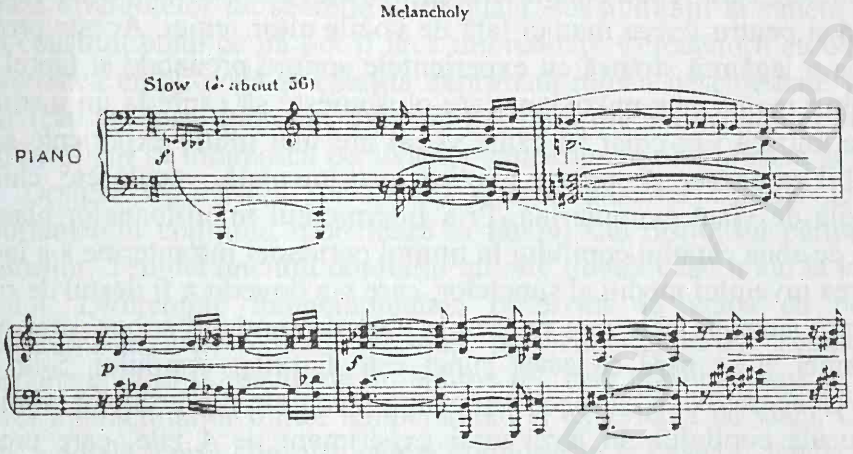
Să vedem însă „flegmaticul" lui Hindemith, pornind într-un „Moderato" şi mezzoforte,

pentru ca mai apoi să intervină printr-o schimbare de mişcare, pianul:

etc.

Se constată însă dependența de intensitățile medii, lipsind extremele sonore. O scriitură aerisită, o melodie acompaniată într-o mişcare veselă sugerată chiar de opțiunile ritmice ale compozitorului. Ca imagine, se apropie mai mult de acuarelele pastelate, cărora le lipsesc tuşele groase, mergând pe linii diafane.

d) Melancolicul este la fel de lent şi inexpresiv ca şi flegmaticul (inexpresiv fiind un termen ce se referă strict la mimică), dar îi lipsesc forța şi vigoarea acestuia. Emotiv şi sensibil, are o viață interioară agitată datorită unor exagerate exigențe față de sine şi unei încrederi reduse în forțele proprii. Din

BCU UNIVERSITY LIBRARY

nou voi ilustra cu un fragment din debutul „*Melancolicului*" lui Paul Hindemith:



etc.

Aici apar însă tuşele groase, intensităţile contrastante şi o dinamică mai pregnantă. Mişcarea lentă redă foarte bine seriozitatea acestui tip temperamental.

Recomand audierea lucrării în interpretarea pianistei ruse Tatiana Nikolaeva ilustrată la începutul CD-ului din anexa volumului 2).

Temperamentul se consideră a fi permanenţa unei anumite maniere de a fi. Se elaborează în jurul afectivităţii, conform teoriei lui Ernest Kretschmer[65] şi depinde direct de un mecanism nervos numit *talamus*, care se află la baza creierului uman (se pot consulta imaginile din primul capitol). Temperamentul este constituţional, dar poate fi relativ modelat prin experienţa de viaţă. Aspectul bazal, constituţional (temperamental) se manifestă în ontogeneza timpurie. Există dovezi în legătură cu învăţarea şi reamintirea unor experienţe din perioada intrauterină. Acest aspect se stabileşte prin înregistrarea frecvenţei ţipetelor în perioadele timpurii ale vieţii, prin intensitatea şi tempoul reflexului de rapţiune, a răspunsului la frustraţii, bucurie în acţiunile de joc motorii şi energie implicată în comportarea motorie. S-a constatat că în primele zile după naştere copiii sug din biberon dacă le este prezentată o înregistrare a vocii umane sau a unei melodii vocale şi că acest lucru nu se realizează la fel de repede dacă este folosită o înregistrare nonverbală sau muzică instrumentală (!), demonstrează psihologii americani E.L.Butterfield şi G.N.Siperstein în „*Oral Sensation and Perception: The*

---

[65] ***Kretschmer, Ernest*** – psihiatru german n. 1888. A studiat medicina la Tübingen, München şi Hamburg. Profesor de neurologie al Universităţii din Marburg-sur-Lahn şi şeful clinicii neurologice din Tübingen. I se datorează lucrarea „Structura corpului şi caracterul", unde îşi expune concepţiile biotipologice fundate pe observaţia cazurilor patologice. Şcoala lui Kretschmer urmează cercetări de psihologie experimentală în domeniul constituirii aptitudinilor.

Mouth of the Infant" apărută în anul 1972. Totodată s-a observat preferința pentru sunetele care redau bătăile inimii, pentru vocea feminină față de vocea masculină și pentru vocea mamei față de vocile altor femei. Aceste preferințe par a avea o legătură strânsă cu experiențele sonore prenatale și faptul că un copil a cărui mamă este muzician, care obișnuiește să cânte la un instrument, să asculte muzică sau chiar să cânte vocal are mai multe experiențe sonore, face posibil ca acesta să suporte muzica instrumentală, vocală etc. chiar din primele zile de viață extrauterină. Prin intermediul microfoanelor plasate în apropiere de zona capului copilului în timpul perioadei intrauterine s-a încercat investigarea nivelului mediu al sunetelor, care s-a dovedit a fi destul de ridicat. Unele dintre sunetele cele mai puternice, față de fundalul sonor, sunt bătăile inimii mamei și se pare că acest sunet este familiar copilului. S-ar putea considera că aceste bătăi cardiace reprezintă izvoarele preferințelor ritmice de mai târziu ale copilului. În baza unui experiment de 4 zile, care prezenta înregistrări ale ritmului cardiac uman (cu diferite frecvențe) mai multor grupuri de nou născuți, s-a constatat că:

1) grupul căruia i s-a prezentat un ritm cardiac de 80 de bătăi pe minut (frecvența cu care erau obișnuiți din perioada intrauterină) s-a dovedit că a plâns mai puțin și că toți nou-născuții au luat mai mult în greutate;

2) grupul căruia i s-a prezentat un ritm cardiac de 120 de bătăi/minut a devenit atât de agitat încât experimentatorul s-a văzut nevoit să renunțe la continuarea studiului (L.Salk –„*The role of the heart-beat in the relationship between mother and infant*", Ed.Scientific American, 1973).

3) celui de-al treilea grup li se puneau sunete întâmplătoare, iar rezultatele au fost mult mai lente comparativ cu primul grup.

Astfel s-a confirmat faptul că sunetele ritmului cardiac au o influență benefică asupra nou-născutului.

Preferința pentru sunete. Un nou-născut arată o preferință pentru anumite sunete, cum ar fi vocea mamei; se poate observa o intensificare a suptului din biberon, în situația în care aude prin căști sunetele preferate.

Diferențele de temperament evidente în primele etape ale vieții se datorează diferențelor de secreție hormonală, sensibilității la sunete sau unor factori constituționali ce nu pot fi încă diferențiați. Cercetătorii au observat că expresivitatea emoțională şi energia exprimată rămân neschimbate virtual 25 de ani (cât au fost ținute în evidență). Condițiile nefavorabile, stressul şi disconfortul par să întărească persistența temperamentului prezent la începutul vieții. Desigur că părinții modelează comportamentul copiilor lor, dar şi comportamentul copilului modelează la rândul său răspunsul părinților şi al educatorilor. Temperamentul copilului nu este imuabil sau imun la influențele mediului. Diferențele temperamentale observate în etapa de nou-născut persistă, într-un anume grad, pe toată perioada copilăriei. Temperamentul predispune copilul la reacții de un anume fel, însă personalitatea se formează pe baza interacțiunilor dintre temperament şi experiența de viață. Cercetările pun la îndoială teoria conform căreia copilul este la naştere „tabula rasa". De fapt, nou-născutul intră în lume pregătit să perceapă şi să înțeleagă realitatea, să învețe repede relațiile existente între evenimentele importante pentru dezvoltarea sa. Deci nou-născutul posedă un punct de plecare în dezvoltarea personalității.

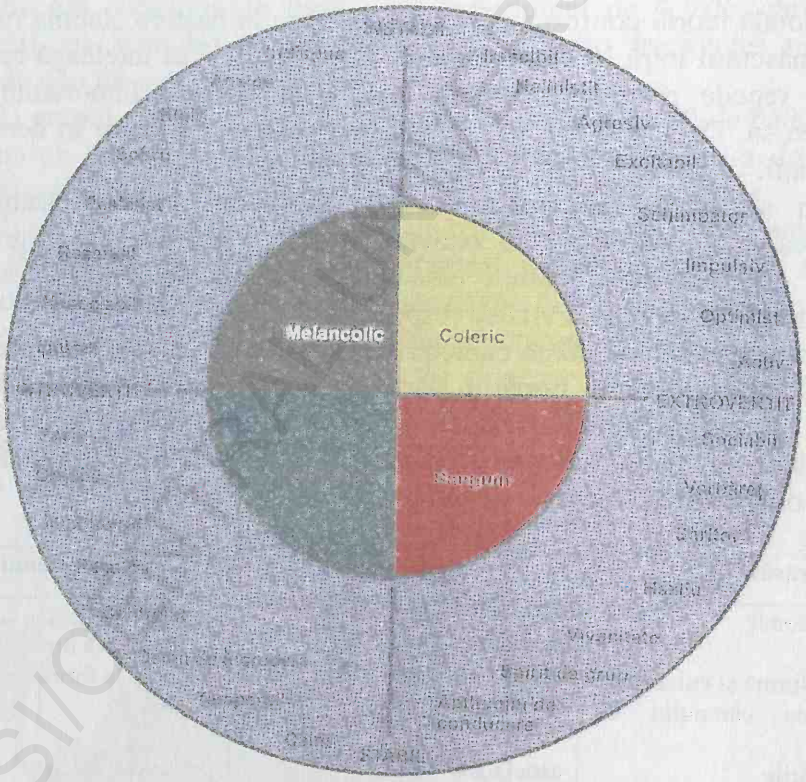
Un alt aspect de remarcat este faptul că există trăsături care caracterizează grupuri mari de oameni, aspecte specifice chiar grupurilor naționale. Ele par a se datora caracteristicilor cultural-sociale, *eredității sociale* întreținute de colectivitatea respectivă.

În temperament există caracteristici stabile şi dinamice. În funcție de acestea, E.Kretschmer a împărțit particularitățile temperamentale în două categorii: a) *ciclotimi* şi b) *schizotimi*, explicând schematic caracteristicile temperamentelor, putându-se astfel distinge factorii biologici ereditari de cei care sunt dobândiți în structura de temperament.

Trăsătură	Ciclotimi	Schizotimi
Ritmul personal	lent	rapid
Oboseala	se manifestă progresiv	se manifestă brusc
Reacția la formă şi culoare	receptiv la culori	receptiv la forme
Expansiunea câmpului de observație	larg	îngust
Reprezentările	asociative	perseverative
Performanță şi atenție	cantitativ bună, calitativ slabă; sintetic şi orientat spre ansamblu	cantitativ slabă, calitativ bună; analitic şi orientat asupra anumitor părți
Adaptabilitate la situații noi	se schimbă uşor	se schimbă cu greu
Comportamentul	corelație afectivă imediată fără repercusiuni prelungite	coloratură afectivă lentă cu repercursiuni durabile
În situații excitante (stressante)	exploziv	stăpânire de sine

Toate acestea se regăsesc şi stau la baza personalităţii oricărui individ. Aşa s-a elaborat un cerc al factorilor personalităţii al cărui nucleu este alcătuit din cele 4 temperamente arătate mai sus. Acesta este de o maximă importanţă pentru orice psiholog şi pedagog, dat fiind faptul că nu există tipuri temperamentale pure şi că tocmai combinaţiile specifice dintre acestea formează personalitatea.

Iată ce este definitoriu fiecărui temperament în evoluţia sa centripetă spre alcătuirea personalităţii (analiza aparţine psihologilor americani H.J.Eysenck şi S.Rachman publicată în lucrarea „*The causes and cures of neurosis: an introduction to modern behavior therapy based on learning theory and the principles of conditioning*" apărută la San Diego în anul 1965):



Factorii personalităţii. *Figura reprezintă cei doi factori majori rezultaţi prin aplicarea analizei factoriale în studirea corelaţiilor existente între diferitele trăsături. Axa stabil – instabil defineşte factorul neuroticism, în vreme ce axa introversiune – extroversiune defineşte factorul extroversiune. Termenii situaţi pe exteriorul cercului arată unde se situează celelalte trăsături în raport cu aceşti doi factori. Termenii situaţi în interiorul cercului stabilesc corespondenţa dintre acest sistem şi tipologia hipocratică.* (După Eysenck şi Rachman, 1965.)

În concluzie: temperamentul ca subsistem al personalității, se referă la o serie de particularități și trăsături înnăscute, care sunt premise importante în procesul devenirii socio-morale a ființei umane.

3.2.3. Caracterul și afectivitatea: descriere.

3.2.3.1. Caracterul. Este unul din factorii importanți ai personalității, pe care psihologia americană preferă să îl denumească prin termenul generic de „personalitate".

Etimologic, termenul de *„caracter"* provine din limba greacă veche și se traduce prin *„tipar, pecete"*. Referindu-se la om, el reprezintă un sistem de trăsături și stil de viață. Acest termen ne trimite la structura profundă a personalității, cea care se exprimă prin comportamente ușor de prevăzut. O bună cunoaștere psihologică trece dincolo de comportamentele direct observabile și își propune să răspundă la întrebarea: „De ce?". Încercând o definiție a caracterului, putem spune că *este un subsistem relațional-valoric și de autoreglaj al personalității și se exprimă, în principal, printr-un ansamblu de atitudini-valori.* Pentru definirea caracterului avem în vedere *atitudinile* stabile și generalizate, care se întemeiază pe convingeri puternice.

Atitudinea, ca trăsătură derivată din orientare, este efectul caracterului, aceasta exprimând o modalitate de raportare față de anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, comportamentale și cognitive. Se constată uneori că ceea ce simțim nu este în acord cu ceea ce gândim și nu totdeauna acționăm conform sentimentelor noastre. Când însă toate aceste manifestări sunt congruente, atitudinile devin stabile și relativ greu de schimbat. Definiția tridimensională a atitudinii are și o valoare *euristică*, deoarece poate orienta demersul de formare și schimbare a atitudinilor prin metode și tehnici ce vizează componentele afective, cognitive și comportamentale ale atitudinii țintă.

În structura caracterului se pot distinge trei ramuri principale de atitudini:

1) *atitudinea față de sine însuși*, cum ar fi modestia, orgoliul, demnitatea, sentimentul inferiorității sau culpabilității etc.

2) *atitudinea socială*: altruism, umanism, patriotism, atitudine politică etc.

3) *atitudinea față de muncă.*

Cele trei atitudini sunt mult mai proeminente în personalitatea unui artist-interpret, căruia i se cere un caracter „de oțel" în evoluția sa pianistică. Aceste aspecte pot fi identificate încă de la vârste fragede, fiind criterii de selecționare a viitorilor muzicieni. Dar pentru aceasta avem nevoie să facem din nou apel la psihologie. Știința a stabilit că nu există un sistem de trăsături

unanim acceptat cu ajutorul căruia să poată fi descris caracterul cuiva. Numărul de trăsături (printre care cele derivate din orientare: atitudinile, sau cele derivate din voință: faptele de conduită), ca și descrierea lor, variază de la un cercetător la altul.

Adoptând un demers sistematic și utilizând analiza factorială, Raymond B.Cattell[66] a elaborat un chestionar cu ajutorul căruia pot fi evaluați șaisprezece factori de personalitate, între care: conservatorismul, emotivitatea, încrederea, indisciplina sau relaxarea

În fața diversității testelor de personalitate și a sistemelor teoretice, s-a ridicat firesc întrebarea: „*care sunt factorii determinanți pentru conturarea profilului psihologic al unei persoane?*". Pentru a răspunde, doi psihologi americani, J.Brown și E.Howard, au selectat 400 de itemi din diferite chestionare la care au răspuns 1003 subiecți. Analiza factorială a răspunsurilor a condus la identificarea a 20 de factori, dintre care doar 11 realizează o bună discriminare între diverși subiecți. Mi-am oprit însă atenția asupra câtorva dintre scările *Inventarului de personalitate California* (pe scurt: C.P.I.), al cărui autor este Harrison G. Gough (din „*Manuel de l'Inventaire Psychologique de l'Université de Californie*". Forme revisée. CPI-R, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 1994). Acest chestionar se bazează pe un demers empiric, operațional, itemii fiind selectați în funcție de capacitatea lor de a realiza descrieri specifice și coerente ale personalității și de măsura în care scorurile obținute permit formularea de predicții comportamentale valide. Astfel sunt descrise următoarele criterii:

1) *Dominanța*.Este cea care evaluează factorii aptitudinali specifici liderului: dominanța, tenacitatea și inițiativa socială. Ex.: „*Majoritatea discuțiilor și certurilor în care mă angajez vizează probleme de principiu.*"

2) *Acceptarea de sine* se referă la factori precum simțul valorii personale și capacitatea de a gândi și acționa independent. Ex.: „*Viața mea de zi cu zi este plină de lucruri care mă interesează.*"

3) *Independența* evaluează libertatea deciziei și capacitatea de a acționa în funcție de propriile dorințe. Ex.: „*Îmi este greu să simpatizez pe cineva care se îndoiește tot timpul și nu este sigur de nimic.*"

4) *Empatia* reprezintă capacitatea unui individ de a sesiza cu cea mai mare exactitate posibilă cadrul de referință intern și componentele emoționale ale unei alte persoane și de a le înțelege ca și cum ar fi el însuși această persoană. Ex.: „*Încerc totdeauna să țin cont de sentimentele celuilalt înainte de a acționa.*"

---

[66] ***Cattell, Raymond B.*** – psiholog englez, născut în 1905, a studiat problemele legate de psihologia diferențială umană. Din 1945 a lucrat la Universitatea din Ilinois, SUA. A publicat peste 300 de articole și circa 20 de cărți în care a abordat problemele dimensiunilor personalității umane și evaluarea acestora. A fost autorul unei serii de teste de circulație internațională, utilizând analiza factorială.

5) *Responsabilitate*: această scară identifică persoanele cu un caracter onest, responsabile şi conştiincioase. Ex.: „*Din respect pentru vecini, fiecare trebuie să întreţină spaţiul din faţa casei sale.*"

6) *Socializarea* indică nivelul de maturitate şi spiritul de echitate socială la care a ajuns individul. Ex.: „*Înainte de a acţiona, încerc să prevăd reacţiile prietenilor mei.*"

7) *Autocontrolul* (în treacăt fie spus, aceasta este o caracteristică extrem de importantă pentru muzicianul pianist): evaluează gradul şi suficienţa dominării de sine şi absenţa impulsivităţii şi egocentrismului. Ex.: „*Examinez o problemă din toate punctele de vedere înainte de a lua o decizie.*" (Adaptând formula: „*Examinez o partitură din toate punctele de vedere înainte de a o interpreta.*")

8) *Toleranţa* identifică persoanele ce au convingeri şi atitudini sociale care nu sunt bazate pe prejudecăţi, fiind receptive şi tolerante. Ex.: „*Aş fi gata să contribui din propriul buzunar pentru a îndrepta o greşeală.*"

9) *Realizarea de sine prin conformism* identifică factorii de interes şi motivaţionali care facilitează realizarea de sine în condiţiile în care conformismul este un comportament pozitiv. Ex.: „*Cred că încercările şi suferinţele vieţii ne fac mai buni.*"

10) *Realizarea de sine prin independenţă*: identifică factorii de interes şi motivaţionali care facilitează realizarea de sine în condiţiile în care autonomia şi independenţa sunt comportamente pozitive. Ex: „*Am impresia că sunt aproape la fel de capabil şi inteligent ca majoritatea oamenilor care mă înconjoară.*"

Pe baza acestor criterii s-au stabilit şi câteva caracteristici ale caracterului:

a) *energia caracterului,* cea care se exprimă prin trăsături ca: hotărârea, curajul, spiritul de iniţiativă;

b) *fermitatea caracterului,* exprimabilă prin tăria voinţei, perseverenţă şi tenacitate;

c) *gradul de organizare,* rezultat din autostăpânire, spiritul de disciplină şi încrederea în sine.

S-a stabilit că adolescenţa este perioada în care încep să se cristalizeze principalele trăsături de caracter. Din această cauză se pot face greu afirmaţii categorice legate de personalitatea elevului mic. Adesea asistăm -în ceea ce-l priveşte pe copilul de vârstă şcolară mică, la un comportament convenţional, care alcătuieşte o „mască" ce poate varia în funcţie de situaţie. Doar situaţiile neobişnuite pot provoca reacţii care ne pot ajuta să diferenţiem între atitudinile circumstanţiale, reacţiile convenţionale şi cele care exprimă „nucleul" stabil şi autentic al personalităţii în formare. De aici apar variaţiile de interpretare la micii pianişti şi diferenţele de atitudini scenice în funcţie de evenimentul la care participă, plăcerea sau neplăcerea momentului fiind pregnante în

momentul interpretării pieselor de repertoriu. Tot aceste motivații stau la baza reacțiilor diferite din timpul lecțiilor de instrument sau din perioada studiului. Comportamentul pianistic al copilului este foarte greu de stabilizat și de aceea este necesar lucrul individual paralel cu un psiholog, dată fiind responsabilitatea mare la care este supus micul pianist de timpuriu și importanța formării deprinderii de a face față scenei, publicului și cerințelor din ce în ce mai dificile.

Fenotipul (sau formarea caracterului) constituie un proces complex și de lungă durată, în care *genotipul* (adică: însușirile psihice specifice persoanei) se formează și se modifică prin activitatea practică și prin experiența de viață acumulată. Acest proces complex de formare a caracterului prezintă trei stadii graduale de dezvoltare:

1) *Stadiul dezvoltării situative*, în care comportarea copiilor depinde de situațiile concrete de viață și reflectă nemijlocit influențele exterioare.

2) *Al doilea stadiu*, specific copiilor de vârstă mică și mijlocie, este cel *al formării unor acțiuni externe și interne mai stabile*, a unor obișnuințe mai stabile de comportare. Rolul societății și educatorilor este de o mare importanță în acest stadiu. Acum se poate dezvolta sau înnăbuși viitoarea personalitate.

3) Cel de-*al treilea stadiu* este caracteristic elevilor de vârstă școlară mare, adolescenților. Este *stadiul comportării pe baza unor motive interne și al obișnuințelor formate*. Acesta oferă posibilitatea autoeducării caracterului.

Conform unui grafic, pot afirma că, pornind de la *Genotip* (baza psihică ce are o puternică amprentă ereditară), trecând prin *Fenotip* (etapa de formare și dezvoltare a acestei baze sub influența mediului și educației), se călește caracterul, având drept rezultat *Personalitatea* individului.

GENOTIP	FENOTIP	PERSONALITATE
Ereditate	Formarea caracterului prin cei trei factori: ereditate-mediu-educație (etapă intermediară de o maximă importanță în dezvoltarea individului)	Rezultatul uman, care va genera la rândul său influențe sociale.

De felul în care permite baza ereditară să fie dezvoltat și educat caracterul, de calitatea acestei educații, va depinde o structură de personalitate mai mult sau mai puțin convingătoare și puternică, raportată la criteriul calitativ-valoric. Iată de ce școala este un factor atât de important pe scara evoluției umane, în calitatea sa de mică societate, alături de familie – cea care rămâne nucleul societății.

Motivele foarte diferite care fundamentează atitudinile și comportamentul elevilor pianiști cresc dificultatea interpretării și valorizării

morale a acestora. Efectul pe care îl poate avea atitudinea profesorului de instrument față de performanțele elevului, precum și interpretarea rezultatelor scăzute în termeni de eșec poate fi extrem de dăunător evoluției și formării personalității elevului. Cercetările experimentale au demonstrat că intensitatea trăsăturilor psihologice ce alcătuiesc profilul psihologic al individului se distribuie conform *curbei lui Gauss*. Adică, în mod normal, performanțele școlare și sociale în general, ale fiecărui elev nu pot să se situeze toate la un nivel superior, în special când sarcinile școlare sunt la un nivel ridicat de dificultate (ceea ce se întâmplă elevului pianist într-un liceu de muzică: repertoriul include piese foarte grele, timpul de pregătire este foarte scurt, disciplinele de specialitate muzicală - ce ar trebui să îi vină în sprijin -nu se fac, dezvoltând lacune grave în bagajul muzical al elevilor; cultura generală îi solicită în prea multe direcții și fără a respecta specificul psihologic al vârstei elevilor etc. Toate acestea au ca efect haosul intelectual, ducând cu certitudine spre incapacitatea elevilor de a se mai concentra și de a-și mai valorifica resursele, văzându-se copleșiți de pretențiile exagerate ale școlii și de lacunele acumulate, ceea ce le „formează" un tip de personalitate șubredă, bazată pe un caracter slab, adică „o personalitate limitată". Regretabil este faptul că aceste caracteristici vor domina personalitatea viitorului muzician întreaga sa viață!). Din acest motiv, educatorii trebuie să creeze situații în care elevii să-și cunoască nu numai limitele (care sunt firești și trebuie privite ca atare și nu ca eșecuri ce implică responsabilități personale), ci și (mai ales) resursele. În acest sens este recomandată conlucrarea între educator și psiholog. Conștientizarea limitelor și resurselor conduce la formarea unei imagini de sine echilibrate, a demnității și respectului atât față de sine cât și față de ceilalți. Se ajunge astfel la acceptarea diferențelor firești dintre oameni, la creșterea nivelului de toleranță și la evitarea etichetărilor globale care îi pot împinge pe unii elevi spre periferia grupului școlar, cu efecte negative asupra personalității acestora. Formarea atitudinilor ca elemente structurale principale ale caracterului, implică metode și tehnici specifice. Complexitatea și unicitatea ființei umane nu permit formularea și recomandarea unei singure strategii.

„*Fiecare domeniu al vieții are particularități și limite practic imposibil de cuprins în scheme teoretice*", afirmă psihologul român I.Neacșu în lucrarea sa „*Instruire și învățare*" apărută la Ed. Științifică din București în 1990. Comunicarea de tip persuasiv, metodele directe și unele metode indirecte (ce acționează prin mecanismele învățării sociale bazate pe imitație, pe identificare, pe exemple, pe modelare etc. – așa cum se cere în educația pianistică) sunt considerate utile în formarea atitudinilor, proces ce diferă de cel al însușirii informațiilor, priceperilor și deprinderilor. Cu alte cuvinte, una dintre cele mai importante sarcini formative ale școlii este aceea de a oferi

modele, căi de urmat; ceea ce se întâmplă mult prea puțin în școala pianistică românească.

Dintre metodele directe se menționează utilizarea sistemului de pedepse și recompense. Baza teoretică a modificării comportamentului prin sistemul de întăriri și pedepse o constituie mecanismul condiționării operante studiat de unii reprezentanți de seamă ai *școlii comportamentiste* (behavioriste). S-a demonstrat pe baza experimentelor că, dacă un anume comportament este în mod consecvent urmat de recompensă, comportamentul are o mai mare probabilitate să se producă din nou. Fenomenul a început să fie cunoscut drept *„lege a efectului"*. Astfel, dacă un comportament este urmat de un anumit eveniment-efect și comportamentul se manifestă cu o frecvență mai mare, atunci spunem că respectivul comportament este întărit. Întărirea pozitivă descrie situația în care comportamentul (de exemplu, respectarea digitației) se manifestă cu frecvență mai mare pentru că este urmat de consecințe pozitive (de exemplu, lauda sau o notă bună în catalog). Întărirea negativă descrie situația în care frecvența unui comportament crește din cauză că el este urmat de omisiunea unui eveniment aversiv anticipat (cum ar fi reproșurile). Alte tipuri de consecințe sunt asociate descreșterii frecvenței comportamentului. Pedeapsa descrie situația în care comportamentul descrește în frecvență pentru că este urmat de un eveniment aversiv. Nerecompensarea frustrantă descrie situația în care comportamentul descrește în frecvență pentru că este urmat de omisiunea unei recompense așteptate (de exemplu, nu va fi lăudat sau premiat ori aplaudat). Cercetările lui O.H.Mowrer au evidențiat nu numai rolul pedepselor și recompenselor în modificarea comportamentului, ci și importanța deosebită a momentului în care acestea sunt furnizate. S-a constatat că, comportamentul cel mai apropiat în timp de recompensă este învățat cel mai bine. O pedeapsă imediată mică poate duce la abandonarea unui anumit gen de comportament. Aceste principii fundamentează în egală măsură tehnici psihoterapeutice și demersuri educative, mult mai implementate în formarea personalității viitorului pianist, fiind instrumentistul cu care se lucrează cel mai mult individual și care la rândul său petrece cele mai multe ore la studiu în singurătate. Acest aspect face ca suportul psihologic să fie o condiție obligatorie pentru dezvoltarea armonioasă a personalității sale.

Principiile anterioare conduc la considerațiile următoare:

1) Cunoașterea rezultatelor, cum ar fi rezultatele intermediare (ca cea mai dificilă etapă în evoluția studiului unei piese), se constituie în factori recompensativi ce fixează conduita de succes.

2) Fixarea obiectivelor intermediare clare și precise, conform ideii psihologului O.H.Mowrer, este foarte utilă în vederea atingerii unui obiectiv final îndepărtat în timp (cum este interpretarea finală a piesei). Evaluările intermediare vor întări corespunzător comportamentul elevilor.

3) Utilitatea recompenselor şi pedepselor este una majoră în dezvoltarea educativă. Prin internalizare, *recompensa* conduce la ceea ce se numeşte *motivaţie pozitivă*, iar *pedeapsa*, la *motivaţie negativă*. Recompensa externă este asociată motivaţiei extrinsece, iar cea internă motivaţiei intrinsece. Recompensa şi pedeapsa motivează elevii diferenţiat, cercetările psihologice (ca şi practica pedagogică), confirmând eficienţa sporită a recompensei.

Pe scurt, recompensa şi pedeapsa pot fi aplicate în maniere diferite şi în grade diverse. Doar în măsura în care plăcerea studiului, satisfacerea curiozităţii şi sentimentul datoriei împlinite se vor transforma în autoîntăriri eficiente putem afirma că educaţia a condus elevul pianist pe drumul autoîmplinirii sale.

În concluzie, caracterul – cea mai înaltă şi sintetică formaţie a personalităţii umane, rezultă din integrarea în anumite modalităţi de comportare şi conduită a întregii experienţe de viaţă. Se înţelege prin aceasta o anumită configuraţie individuală. Astfel, întreaga viaţă şi activitate a omului, comportările şi reacţiile emoţionale, ca şi intenţiile poartă pecetea caracterială. De aceea caracterul a mai fost considerat şi specific psihic şi comportamental al individului, ca o sumă de însuşiri complexe ce deosebesc pe un om de altul, *un portret psihologic* individual, relativ stabil şi definitoriu pentru om. Este considerat nucleul esenţial al personalităţii, în care se manifestă esenţa socială a omului şi se obiectivează valoarea lui morală. În elaborarea caracterului concură cele trei laturi principale ale psihicului: latura cognitivă, cea afectiv-motivaţională şi cea volitivă, conturate într-un tot prin asimilarea relaţiilor sociale, prin conformare la anumite reguli ce se impun individului, având însă la bază o anumită configuraţie individuală nativă (temperamentul), ceea ce îi imprimă caracterului un anumit colorit.

Teoriile psihologice asupra caracterului se referă la două elemente:

1) orientarea selectivă asupra împrejurărilor vieţii şi

2) specificul autoconducerii şi autoreglajului.

Psihologul rus B.G. Ananiev (1916-1972) enumeră câteva componente psihologice ale caracterului, care se aseamănă destul de mult cu cele întocmite de Harrison G. Gough. Acestea sunt:

1) orientarea specifică (trebuinţe, interese, idealuri);

2) deprinderile morale (ataşamente, aspiraţii);

3) modalităţi de comunicare cu ceilalţi oameni;

4) imaginea despre propria persoană;

5) însuşirile voluntare şi intelectuale;

6) particularităţile emoţionale dinamice, rezultate din temperament.

Funcţia caracterului este de a lega individul de realitate, adică relaţiile prin care individul se impune diverselor împrejurări şi prin care îşi manifestă specificul său individual.

Problemele naturii şi educării caracterului formează intersecţia psihologiei cu morala. Se consideră că educaţia, experienţa şi efortul personal, grefate pe temperament (adică pe ansamblul influenţelor ereditare, pe variaţiile congenitale şi pe maturizare), constituie factorii determinanţi ai formării caracterului. Atitudinile şi obiceiurile nu se formează niciodată în mod pasiv. Subiectul participă totdeauna mai mult sau mai puţin activ. Educaţia, reeducaţia şi psihoterapia canalizează energiile indivizilor către realizarea potenţelor lor. Cunoaşterea caracterelor este posibilă prin observaţia directă, prin chestionarele şi testele obiective de personalitate.

Cu studiul caracterelor se ocupă *Caracterologia*, o ramură a psihologiei. Sub o formă concentrată, caracterele ar fi susceptibile de a fi reduse la opt tipuri, care se obţin din combinarea celor trei factori fundamentali ai personalităţii umane şi contrariile lor: emotivitatea, activitatea şi voinţa. Pentru C.G.Jung energiile sunt orientate fie spre lumea interioară (*introversiune*), fie spre cea exterioară (*extraversiune*). În primul caz subiectul acordă prioritate ideilor, în al doilea caz el apreciază adesea valorile lumii exterioare, prestigiul, contactele sociale. Această caracterologie sumară se apropie mult de biotipologia lui Kretschmer, cu care are numeroase corespondenţe. Psihologii utilizează datele biografice, observaţia directă şi testele (varianta chestionarelor sau testul Rorschach) pentru a analiza caracterele, ceea ce în genere este un lucru delicat. Numai o metodă riguroasă, unind experimentul şi observaţia fină, ghidată de intuiţie şi sensul clinic, permite cunoaşterea acestei realităţi atât de bogate şi dinamice pe care o constituie individualitatea umană. De acest aspect se loveşte şi pianistul în interpretarea pieselor muzicale, pornind de la descoperirea „caracterului" lucrării studiate, ajungând – prin hăţişurile elementelor de compoziţie utilizate de autor – la profilul psihologic al compozitorului însuşi. Iată cum în acest punct, muzicianul trebuie să devină psiholog, lucru greu de altfel, dat fiind faptul că nici o şcoală nu l-a învăţat nimic în acest sens, mulţumindu-se strict la a-i indica anumite stări şi trăiri pe care trebuie să le redea: „*Fiindcă aşa cere piesa*!". Dar de ce cere astfel piesa? Nu cumva elementele de compoziţie alese de creator sunt totdeauna conforme structurii sale de caracter, schemei sale de personalitate? Ba mai mult, nu cumva sunt conforme specificului psihic al autorului din momentul creaţiei? Astfel, pianistul se află în faţa unor noi dileme, pornind prin labirintul descifrării psihologice a lucrării interpretate, fără de care aceasta va fi văduvită de energia de care depinde însăşi existenţa ei şi în care constă valoarea sa. După descifrarea caracteriologică piesă-autor, interpretul trece spre o a treia dimensiune, respectiv aceea a grefării propriului caracter, a propriei personalităţi pe cea a compozitorului din momentul creaţiei. Acest proces de „mulare psihică" este unul de durată, fiind o formă de deformare a propriului caracter în favoarea celui de autor, rareori întâmplându-se ca cele două structuri de personalitate (creator-interpret) să fie

într-o deplină corespondență. Pentru acest demers este însă nevoie de multă știință (nu doar muzicală), de intuiție și de un anumit tip de gândire pozitivă, care să permită permeabilitatea dintre *compozitorul-creator* și *interpretul-re-creator*. Cu alte cuvinte, trebuie să fii îndrăgostit de piesă și de compozitor prin intermediul acesteia, dacă vrei să atingi un înalt nivel artistic atunci când va fi interpretată public piesa. Desigur că balansul *propria personalitate (caracter) - multitudinea de personalități (caractere)* cu care se confruntă un pianist încă de la vârste foarte fragede, îl poate afecta. Intervenția științei psihologice tocmai aici este de un mare ajutor: pentru a face aceste demersuri posibile în condiții favorabile, înțelegând transformarea structurii de caracter a interpretului în funcție de „personajele" interpretate și în același timp asigurând revenirea la propria structură, păstrând din acea confruntare doar ceea ce este conform cu personalitatea sa de interpret. Este aproape o formă de misticism sau de spiritism de care artistul trebuie să fie conștient și cu care să învețe a lucra bine. Prin aceasta, fac deja o mică introducere capitolului următor, cel ce se va ocupa de bolile profesionale ale muzicienilor pianiști.

3.2.3.2. Afectivitatea. Sunt acele procese emoționale care alcătuiesc fondul și latura energetică a vieții psihice și a comportamentului, având un rol fundamental în declanșarea și susținerea energetică a activității adaptative și a celei de luare în stăpânire a ambianței. Sau: acele procese psihice care reflectă relațiile dintre individ și mediul de viață sub formă de trăiri atitudinale, ca expresii ale reacțiilor emoționale. La baza reactivității emoționale stau faptele de corespondență sau discordanță (de diferite grade) între cerințele subiective și condițiile oferite de mediu. În consecință, emoțiile au tendința de a se polariza, adică de a gravita între satisfacție-insatisfacție, bucurie-tristețe, succes-insucces etc. În contextul oricărui fenomen emoțional se disting:

1) *modificări organice* (somatice) *și vegetative secundare* (în raport cu funcțiile biologice primare, ale pulsului, secrețiile lacrimale etc.);

2) *comportamente motorii afective* (desfășurate sau numai schițate);

3) *trăiri subiective* de un anumit grad de complexitate și având o anumită semnificație pentru persoana care le încearcă.

Afectivitatea stă la baza vieții psihice, grupând toate stările sufletești ale căror rădăcini se situează la nivelul instinctului și inconștientului.

În ceea ce privește afectivitatea copilului, aceasta este difuză, egocentrică, dezvoltându-se înainte ca distincția dintre „eu" și „tu" să acționeze în mod net. În această perioadă afectivitatea este centrată asupra mamei, din rațiuni de satisfacții pe care le procură copilului. După aceea apare un interes pentru lumea externă, un număr tot mai mare de persoane și de lucruri devin sursă de mulțumire sau decepție.

Afectivitatea constituie ansamblul reacțiilor psihice în fața evenimentelor vieții și reprezintă aspectul cel mai mobil atitudinal subiectiv-

fundamental. Afectivitatea este implicată în satisfacerea trebuinţelor şi a instinctelor în activitatea modelată şi în tendinţele inconştiente stratificate. Ea se manifestă sub forma emoţiilor, dispoziţiilor, sentimentelor şi pasiunilor.

Uneori, cumularea de şocuri emotive poate provoca conflicte interioare ce minează profund structura personalităţii. Complexele sunt de asemenea, expresii ale unor sisteme emoţionale; la fel nevrozele, psihozele şi refulările. Chiar boli psihosomatice pot apare în urma unor minări emoţionale sau a unor şocuri emoţionale foarte intense. Nevrozele, în special *logonevrozele* şi *logopatiile* în genere, se exprimă prin sau exprimă reacţii afective tulburate. Instabilitatea emotivă este uneori expresia temperamentului, alteori simptom de minare a afectivităţii.

Şocurile emoţionale cele mai dureroase sunt legate de decesul persoanelor apropiate, de ruperea relaţiilor sentimentale, de pierderile de prestigiu sau de statut social, de neaprecierea adecvată, dar şi de bucuriile prea mari. Şocurile sunt cele care favorizează apariţia nevrozelor şi psihozelor.

Starea de confort afectiv sau *autimică* poate să aibă oscilaţii sau să se deterioreze. Aceste oscilaţii cunosc mai multe forme în termenii de specialitate:

1) *Distimia* sau disconfortul psihic afectiv poate să fie mai mic sau mai mare. Distimia constituie una din formele şi gradele de depresie. În cazul în care se constituie o stare de disconfort psihic (*catatimie*), aceasta tinde să iradieze în întreaga personalitate.

2) *Atimia* exprimă absenţa manifestărilor afective exterioare şi este frecventă în schizofrenie.

3) *Hipotimia* exprimă o afectivitate desensibilizată, iar *hipertimia* o afectivitate excesivă.

Decompensarea afectivă depresivă cere măsuri speciale psihoterapeutice şi curative.

Afectivitatea este o trăsătură cu pondere deosebită în viaţa muzicianului şi a elevului instrumentist, fiind apreciată prin coloratura pe care o dă conduitei acestora. Respectând evoluţia ierarhică, subliniez că stările de plăcere sau de neplăcere ale elevului în momentul desfăşurării activităţii pianistice şi aceleaşi stări ale pianistului concertist pot exprima satisfacerea trebuinţei sau aprecierea valorii textului studiat. Stările afective sunt trăiri ce exprimă gradul de concordanţă sau neconcordanţă dintre obiect (textul interpretat) şi tendinţele noastre. Când un obiect e în concordanţă cu tendinţele prezente ne apare plăcut şi invers, contrazicerea impulsurilor îl face neplăcut.

Stările afective sunt statice, adică nu iniţiază o activitate susţinută. Agreabilul şi dezagreabilul însoţesc toate percepţiile noastre. Comparativ, dispoziţiile sunt stări destul de durabile, dar difuze, în timp ce emoţiile sunt stări de scurtă durată, care exprimă specificul relaţiilor noastre cu un obiect sau o situaţie (frica, ruşinea, regretul, simpatia, nehotărârea etc.).

Sentimentele şi pasiunile sunt stări afective dinamice. Diferența dintre ele constă în intensitatea lor, pasiunile fiind mai puternice, acaparatoare şi chiar tiranice. Unui viitor muzician i se cere aşadar, *pasiune* pentru muzică şi pentru instrumentul studiat.

Sentimentele pot fi inferioare când urmăresc interese personale, sau superioare când conțin aspirații valoroase pe plan social. Acestea pot fi: morale, intelectuale şi estetice. Sentimentele dirijează în mare măsură conduita, fiind principalul factor motivațional. Ele organizează impulsurile, dorințele, influențează atitudinile şi interesele noastre în funcție de situație. Sunt surse ale diferitelor emoții, fiind trans-situaționale. Acestea sunt puternic influențate de mediul social, de familie şi de ambianță (şcolară, în cazul copiilor).

Un prim factor în dezvoltarea optimă a sentimentelor îl constituie *existența unor obstacole în calea tendințelor negative* apărute spontan în primii ani. E nevoie de o anumită tensiune pentru structurarea vieții afective. Familiile ce îşi răsfață excesiv copiii constată absența sentimentelor pozitive, chiar în ceea ce-i priveşte pe părinți.

Un al doilea factor ar fi *imitația* atitudinilor şi a emoțiilor. Copiii îi imită uşor pe adulți, repetarea emoțiilor favorizând instalarea unei atitudini perene.

Al treilea factor este *transferul afectiv*. Înseamnă că, atunci când un obiect A cauzează o stare durabilă, ea se răsfrânge sau se transferă şi asupra altor obiecte B sau C, dacă acestea se asociază frecvent cu obiectul A. Adică: dacă o persoană ne inspiră o afecțiune puternică, încep să ne impresioneze pozitiv şi câinele cu care se plimbă, casa în care locuieşte, rudele ce o însoțesc adesea etc. Sau vestimentația sa, parfumul său, citim cărțile pe care aceasta le citeşte, ascultăm muzica pe care o ascultă, interpretăm aceleaşi lucrări şi îi imităm interpretarea etc. Este un motiv pentru care elevii pianişti au nevoie de mai multe modele în viața şcolară. Doar acestea le pot stârni interesul pentru studiu, plăcerea de a face muzică şi dorința de a frecventa sălile de concert.

Fenomenul transferului afectiv a fost demonstrat de J.Watson[67], care a arătat cum un iepuraş care îi plăcea unui copil mic a început să-l sperie, fiindcă

---

[67] ***Watson, John*** (1878-1958) – profesor al catedrei de psihologie de la Universitatea din Chicago, fondatorul curentului psihologic behaviorist (ştiința comportamentului). Considera că psihologia nu poate fi o ştiință veritabilă câtă vreme nu părăseşte centrarea pe stările de conştiință. Cele ce se pot supune verificării logice şi statistice sunt comportamentele ca reacții la stimuli obiectivi, măsurabili şi ei. Relația S (stimul)–R (reacție) creează domeniul ce face dreptul la ştiință a psihologiei, ambii poli ai relației S–R fiind măsurabili. Reducționismul său a influențat profund psihologia americană şi a creat un interes major pentru comportament ca variabilă a cercetării. Lucrările sale importante sunt: „Behavior and introduction to comparative Psychology" (1914) şi „Psychology from the standpoint of a Behaviorist" (1919).

prezența lui era însoțită de un strigăt de groază. Frica s-a transferat de la țipăt la iepuraș.

Un alt factor este *compoziția sentimentelor*, după expresia psihologului Théodule Ribot, care arată că mai multe stări afective produse de același obiect tind să se combine, dând naștere unui sentiment complex. Astfel, casa în care cineva a locuit în copilărie mulți ani și unde a trăit numeroase emoții (pozitive și negative), ajunge să fie îndrăgită și să-i inspire. Peste ani înduioșare și nostalgie. Același lucru se întâmplă cu oameni cunoscuți în trecut (profesori, prieteni), cu muzica ascultată, filmele vizionate, cărțile citite etc.

O formă particulară de combinare afectivă este autonomia funcțională descrisă de Gordon Allport (psiholog american cunoscut prin studiile sale asupra personalității), observând că „*ceea ce era mijloc în vederea unui scop devine scop în sine*".

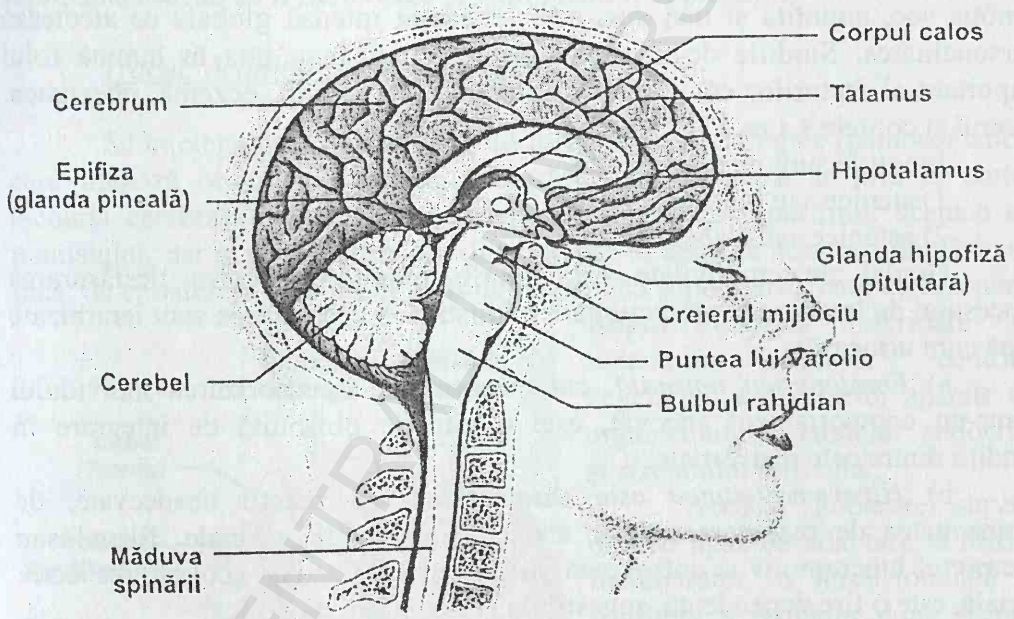
Fenomenele descrise nu clarifică pe deplin fenomenul structurării afective, ci ne arată că formarea unui sentiment este un proces de durată și este un proces asociativ, având slabă legătură cu dezvoltarea intelectuală. Progresul afectiv se realizează în cursul experienței reale și a contactului cu cei din jur. Viața de familie este principala sursă a sentimentelor ce animă o persoană.

Emotivitatea reprezintă unul dintre factorii dinamici ai personalității, care ajută la integrarea muzicianului în munca la instrument, la mobilizarea fără efort a energiei, la perseverența în lucru. Ori de câte ori interpretul cunoaște bucuria succesului, a sentimentului de încredere în propria persoană, energia lui se mobilizează cu ușurință, activitatea sa cunoscând un ritm prosper.

Emoția provine din cuvântul latinesc „*emotus*" (în traducere: „a mișca din loc, a zgudui, a emoționa"). Ea este o reacție globală intensă și de scurtă durată la o situație-stimul ca o formă de participare profundă, cu o tonalitate penibilă sau agreabilă. Emoția este componenta inițială a primelor mișcări; bucuria sau frica existente la copilul mic pun în evidență acest fapt. Alături de tipurile de stări emoționale intense există și unele difuze și durabile, cum ar fi emoția estetică, gelozia sau afecțiunea, care pot dobândi valoare de sentimente. Emoțiile sunt puternic legate de trebuințe și/sau motivație și pot fi găsite la originea tulburărilor denumite psihosomatice, dar și a celor mintale (voi detalia în capitolul următor). Deși s-au întreprins multe studii cu privire la natura, modul de acțiune și funcționarea emoțiilor, acest mecanism rămâne totuși neelucidat. S-au studiat manifestările fiziologice ale emoțiilor, ca modificarea ritmului cardiac, respiratoriu, vasodilatarea, secreția bucală, schimbări bioelectrice, spasme și tremurături. Repercusiunile sunt adesea dezorganizate. Să ne oprim atenția asupra câtorva dintre cele mai importante teoretizări ale problemei:

1) *Teoria James-Lange* (1884-1885) consideră că inițial are loc excitarea senzorială-nervoasă, reacțiile fiziologice, iar acestea generează emoția ca atare: „ne este teamă fiindcă fugim".

2) *Teoria Cannon-Bard*, formulată de Walter Bradford Cannon[68] (1871-1947) în 1927 şi elaborată de Philippe Bard, e numită şi *teoria talamică* sau *hipotalamică*. *Hipotalamusul* este implicat în emoțiile primare. Stimularea la pisică a acestei arii a produs reacții de ură în absența oricărei provocări a acesteia. Cannon şi Bard consideră că hipotalamusul controlează experiența emoțională, fiind şi drumul spre cortex. Când stimulii acționează, centrii talamici şi hipotalamici acționează concomitent: hipotalamusul pentru conduita emoțională, iar talamusul pentru impresiile sau trăirea emoțională.



3) *Teoria activității a lui Lindsley* a pus în evidență rolul *formațiunilor reticulare*. Lindsley recunoaşte rolul organizator al hipotalamusului, a

---

[68] ***Cannon, Walter Bradford*** – psiholog american, fondatorul teoriei emergenței emoțiilor, a homeostaziei. Aduce contribuții importante psihologiei prin utilizarea pentru prima oară a razelor X în studiul proceselor gastrice, lucrând în cadrul Harvard Medical School (1911). Conturează teoria foamei, aportul său deosebit constă însă în domeniul emoțiilor. Susținea că acestea din urmă fac să fie intensificate activitățile fiziologice: circulația sangvină, tensiunea arterială, bătăile cordului şi respirația etc. Procesele digestive intră în faza de inhibiție, fenomen mediat de sistemul neuro-hormonal şi de funcțiile talamusului. Studiind reacțiile la stress şi la tulburările emoționale puternice (1930) a ajuns la formularea teoriei homeostatice şi a considerat mecanismele homeostatice ca mecanisme reglatoare adaptative complexe. A publicat peste 200 de articole şi o serie de lucrări ample, dintre care amintesc: „Traumatic Shock" (1923) şi „Autonomic Neuro-Effector Systems" (1937).

expresiei conduitei, dar subliniază faptul că *formația reticulară*[69] trebuie să fie activă pentru a putea avea loc orice activitate. Dacă această formație organică nu e excitată, nu are loc nici o emoție.

Cercetătorul afirmă că în emoții există o complexă implicație a hipotalamusului, viscerelor, activității autonome a cortexului și formațiunii reticulare, dar rolul esențial este al celei din urmă. La fel susține și Conwy Lloyd Morgan[70].

Alți autori ca MacLean Rapez (1937) adaugă influența și implicația sistemului limbic și hipocampus, fornix etc. de la baza creierului în emoții.

Emoția traduce dezadaptarea și efortul organismului în a restabili echilibrul perturbat de o situație și semnificația ei de moment. Dezordinea emoțională e de scurtă durată, existând însă și rezonanțe emoționale complexe. Emoția șoc, amintită și mai sus, este o reacție intensă globală ce afectează personalitatea. Studiile de medicină psihosomatică au pus în lumină rolul important al factorilor emoționali în afecțiuni ca astmul, eczema, obezitatea, ulcerul și colitele ș.a.m.d.

Emoțiile sunt de două tipuri:

1) stenice sau puternice și

2) astenice sau slabe.

Gradul de emotivitate este foarte important pentru desfășurarea procesului de învățare și perfecționare pianistică. Aceste grade sunt ierarhizate după cum urmează:

a) *Emotivitatea normală*, caracterizată de exteriorizarea individului printr-un comportament adecvat, este o situație obișnuită de integrare în condiții dintre cele mai variate.

b) *Hiperemotivitatea* este caracterizată de reacții neadecvate, de incapacitatea de rezolvare a unor situații considerate normale. Elevul sau interpretul hiperemotiv se integrează cu dificultate în viața școlară, respectiv socială, este o fire dependentă, sugestibilă și mai puțin dinamică.

c) *Timiditatea* este o emotivitate ce se manifestă în relațiile sociale, timidul preferând activitatea izolată, care să-i poată oferi retragerea în sine.

Maturizarea vieții afective constituie procesul prin care copilul sau tânărul devine stăpân pe propriile emoții, sentimente și pasiuni. Faptul se traduce prin capacitatea de a lua decizii fundamentate logic, în concordanță cu

---

[69] *Formația reticulară* – alcătuită dintr-o rețea de fibre nervoase care se întinde de la nivelul trunchiului cerebral până la talamus, traversând diferite alte structuri cerebrale. Are rolul de control al stării de veghe și joacă totodată un rol substanțial în focalizarea atenției, acționând ca un filtru ce permite trecerea selectivă a mesajelor senzoriale către cortex. Starea noastră de conștiință este permanent influențată de procesul de filtrare care are loc la nivelul sistemului reticular.

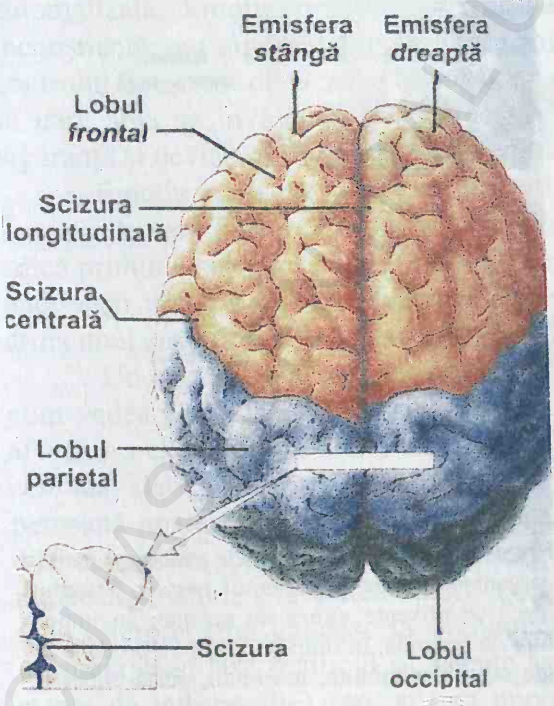
[70] ***Morgan, Conwy Lloyd*** (1852-1936) – psiholog american, inventatorul conceptului de învățare prin „încercare și eroare".

interesele şi aspiraţiile obiective. Această etapă a maturizării este de o maximă importanţă în viaţa viitorului muzician, fiind pornirea pentru dezvoltarea maturităţii muzicale, prin aceasta din urmă înţelegând punerea în acord a intuiţiei şi achiziţiilor muzicale cu cercetarea ştiinţifică proprie, ceea ce va duce spre autonomia muzicianului, acordând acestuia prestigiu în viaţa muzicală şi prestanţă socială.

Cel mai dificil aspect cu care se confruntă artistul interpret este stăpânirea emoţiilor în momentele scenice. Pianistul are responsabilitatea scenei poate mai mult decât oricare alt interpret, dat fiind faptul că de cele mai multe ori el se găseşte total singur în faţa publicului. Se ştie că scena amplifică emoţia, ducând la o stare de alterare generală numită TRAC. Să vedem însă ce reprezintă acesta, ce îl motivează şi cum poate fi el prevenit.

Tracul: definiţie şi simptomatologie.

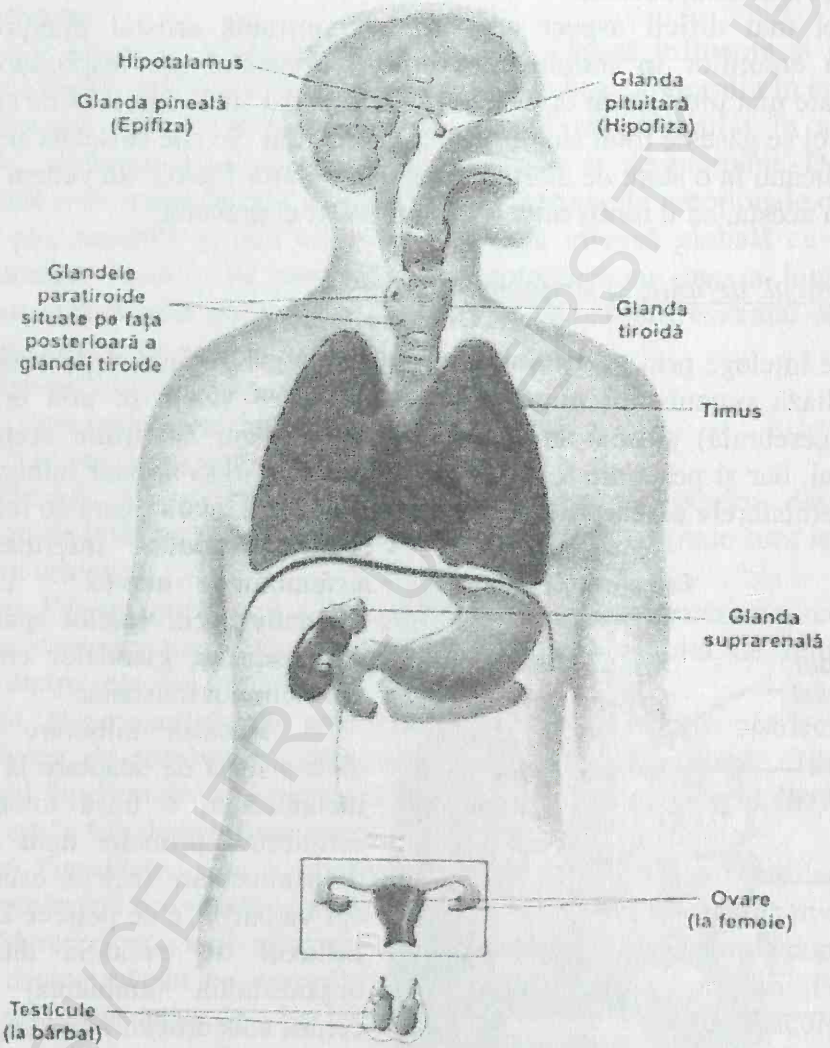
Se înţelege prin trac ansamblul tulburărilor fiziologice (psihosomatice) care iradiază organismul uman, tulburări a căror cauză se află în cortex (scoarţa cerebrală) şi apar în momentul premergător apariţiilor scenice ale pianistului, dar şi pe podium. Rolul principal în apariţia acestor tulburări este jucat de emisferele cerebrale (activitatea psihică superioară), care au rezonanţă asupra: etajelor inferioare ale sistemului nervos, centrilor vegetativi, a diverselor aparate ale organismului, glandelor endocrine şi sistemului muscular.



Această tulburare survine dintr-o lipsă de adaptare la mediul înconjurător, o lipsă totodată de echilibru a primelor două sisteme de semnalizare (cel de excitaţie şi cel verbal). Ce se petrece concret? Influxul de excitaţie din afara organismului (ambianţa) şi din centrii subcorticali aduc impulsiuni haotice la nivelul cortexului. Procesele de excitaţie şi inhibiţie sunt dezechilibrate, psihismul fiind tulburat în acelaşi timp şi de starea generală a organismului (percepută ca o boală care debilitează corpul

uman), stare cauzată de către dezechilibrele de la nivelul sistemului neuro-vegetativ şi al glandelor cu secreţie internă (hiper sau hipo-secreţii ale glandelor hipofiză, tiroidă, suprarenale, sexuale).

Exemplu:



Câteva dintre glandele endocrine. Hormonii secretaţi de glandele endocrine sunt la fel de importanţi pentru reglarea activităţii organismului ca şi sistemul nervos. Sistemul endocrin şi cel nervos prezintă diferenţe în ceea ce priveşte viteza de acţiune: un impuls nervos poate traversa organismul în câteva sutimi de secundă, în timp ce, pentru a produce un efect, glandele endocrine au nevoie de secunde sau chiar minute; hormonii, odată eliberaţi, trebuie să ajungă în zona ţintă.

BCU "MIRCEA CEL BĂTRÂN" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Simptomatologia tracului este diferită în funcţie de tipurile nervoase. Astfel:

1) la tipul tare, neechilibrat (excitabil) se vor remarca roşeaţa accentuată a feţei, bătăile accelerate ale inimii, frecvenţa mişcărilor respiratorii crescută, tremurături ale mâinilor şi picioarelor, mişcări dezordonate şi senzaţia de evacuare a organelor;

2) la tipul slab se observă stări de prostaţie, mişcări lente, paloarea feţei, transpiraţii şi tremurături fine ale membrelor;

3) tipul echilibrat tare posedă o îmbinare armonioasă a primului şi celui de-al doilea sistem de semnalizare. Stăpânindu-se pe sine, stăpâneşte şi auditoriul. Este tipul nervos care, în urma unui şir lung de reflexe condiţionate realizate prin studiu şi educaţie, ajunge la o degajare totală, care înlesneşte transmisiunea sinceră a sentimentelor sale, a căror sevă se trage din înţelegerea profundă a compozitorului şi a operei sale.

Explicaţia pavloviană a tracului este legată de acea emoţie negativă care reprezintă o retrogradare sau un refugiu în trecut. Tulburarea provoacă o trecere de la stereotipul perfect la cel imperfect, de la ultima fază la prima fază a deprinderilor. Ce înseamnă aceasta? Învăţarea cântatului la pian, ca şi la alte instrumente, este o deprindere de mişcări, un şir lung de reflexe, de stereotipuri dinamice. Prima fază a acestor deprinderi este cea conştientă. După o serie de stereotipuri dinamice ajungem la ultima fază, cea inconştientă, automatizată. Emoţia provoacă retrogradarea de la ultima fază, adică cea inconştientă sau automatizată, în care mişcările erau sigure şi mergeau fără controlul conştient de fiecare clipă, la prima fază, cea conştientă, adică aceea în care abia se învăţau mişcările, din care cauză jocul pianistic îşi pierde siguranţa şi devine ca la începutul deprinderilor.

Emoţia provocată de zgomotele din sală, de o lumină prea puternică, senzaţii de rece şi de cald etc. se adresează sediului reflexelor necondiţionate, adică primului sistem de semnalizare. Emoţia care se manifestă în urma aflării unei veşti triste, a unei reprezentări, a unei noţiuni actuale sau memorate în urma unui cuvânt, se adresează celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Un excitant emoţional poate produce intense schimbări organice, cum vom vedea pe larg în capitolul următor. Reflexul este raportat la intensitatea afectivă a excitantului. Când o persoană se află într-o stare de emotivitate, şi cele mai slabe influenţe activează asupra ei proporţii enorme. Alteori, aceeaşi persoană poate fi complet refractară acestor influenţe. Aceste date provenite din cercetările psihologice sunt de o maximă importanţă pentru lumea muzicală. Astfel, s-ar putea stabili zilele ideale pentru apariţiile scenice ale unui interpret (mă gândesc la evenimentele din cariera lui V.Horowitz, care obişnuia să-şi lase publicul să aştepte sau chiar să anuleze concerte, acuzând starea de indispoziţie) sau, şi mai important, stabilirea de către psihologi a membrilor unei comisii de evaluatori pentru concursuri şi examene pianistice.

Fenomenele intelectuale lucrează numai dacă dezlănțuiesc o emoție. Chiar o durere fizică sau o senzație obișnuită cu caracter neplăcut se poate disocia de concomitentul său afectiv. Cu aceasta se ocupă de fapt meloterapia.

De emoțiile pozitive sunt legate procesele de restabilire, de asimilare, iar de emoțiile negative sunt legate procesele de distrugere, de dezasimilare în organismul omenesc. Înțelegem prin *emoții pozitive* acea emoție artistică grație căreia pianistul are o dispoziție cu totul specială, favorabilă manifestării în public, o stare care dă completa posibilitate de exprimare artistică în condiții optime, până la a simți adevărata bucurie de a cânta în public.

Emoția negativă este manifestarea tulburărilor fiziologice și afective citate mai sus. Se manifestă aceleași simptome ale emoției negative la toți artiștii, fie ei instrumentiști, cântăreți sau actori. Specificul constă în:

a) la instrumentiști se observă nesiguranța mișcărilor mâinii;

b) la cântăreți și actori se remarcă neclaritatea și nestăpânirea corzilor vocale, lipsa naturaleței mișcărilor și stângăcia în atitudinea scenică.

Profilaxia tracului începe din copilărie, prin educarea cu răbdare a deprinderilor și stereotipurilor dinamice ale micului pianist, deși în această etapă predomină instinctele și inconștientul, ceea ce face munca educativă mai dificilă. Mai târziu, o dată cu dezvoltarea rațiunii, cu puterea de educare a gândirii, pericolul tracului poate fi aproape total înlăturat sau în orice caz, controlat. Rețeta cea mai potrivită pentru toate etapele de vârstă este continuitatea în prezentarea pe scenă a viitorului muzician pianist. În acest fel se ajunge la slăbirea emoțiilor negative prin repetarea lor, fenomenele cele mai puternice devenind banale. Iată de ce se consideră că meseria de artist instrumentist, în special de pianist, se învață pe scenă. Exercițiul scenic este „chinina" care îl salvează pe interpret de „frigurile" scenei.

Un alt aspect important îl constituie cel legat de consumul energetic prioritar.Trebuie să ne gândim că un chirurg, un artist instrumentist sau vocal, un actor, un dirijor și-ar pierde mult prea repede tezaurul afectiv dacă și-ar cheltui aceeași energie la fiecare operație sau fiecare contact cu publicul. De aceea am spus *exercițiu scenic*: pentru a da ocazia elevului pianist să-și probeze emoțiile în mai multe etape înaintea confruntărilor majore cu publicul. Există elevi și studenți talentați, care cântă foarte bine în timpul lecțiilor, dar în fața publicului cântă mult mai slab. Explicația se află în lipsa deprinderilor însușite în frageda copilărie și în lipsa de concentrare. Dacă aceste două cauze nu există, atunci atenția trebuie îndreptată spre mediul de proveniență și influența acestuia, spre condițiile de viață (hrana neconsistentă sau odihna insuficientă pot fi un motiv), spre cauze medicale (o tulburare glandulară) etc. Tracul de nevindecat al unor mari artiști își are originea într-un sistem nervos deficitar, dezechilibrat în urma unei boli nervoase, a unui deficit glandular sau

chiar al unui viciu, cum ar fi *alcoolismul*[71]. Un sistem nervos echilibrat, bazat pe un organism cu funcțiuni normale, nu cunoaşte tracul.

În concluzie, profilaxia tracului constă în temeinica pregătire şi puterea gândirii pozitive a pianistului. Cu cât mecanismul analizatorilor este mai perfecționat, cu atât aceştia pot descompune lumea mai fin şi mai profund; sinteza este mai complexă şi mai adecvată la mediul social, realizându-se astfel o perfectă echilibrare a omului cu mediul înconjurător. Adaptând formula, afirm că prin perfecționarea mecanismului analizatorilor la specificul instrumentului ajungem la rezultate optime.

Cu cât vom reuşi să obținem mai multă suplețe, mai multă precizie de tuşeu datorită perfectibilității analizatorilor, cu atât mai siguri vom fi că am echilibrat mediul nostru intern cu cel extern. Deci, o primă condiție a combaterii tracului este o cât mai temeinică pregătire muzicală, tactil-instrumentală (strâns legate de cantitatea de studiu ce a precedat momentul scenic) şi psihologică. Învățarea oricărei deprinderi manuale, inclusiv a cânta la pian, constă în înlocuirea controlului vizual cu cel tactil. Aceste deprinderi se obțin treptat şi după o perioadă mai îndelungată, variind de la caz la caz.

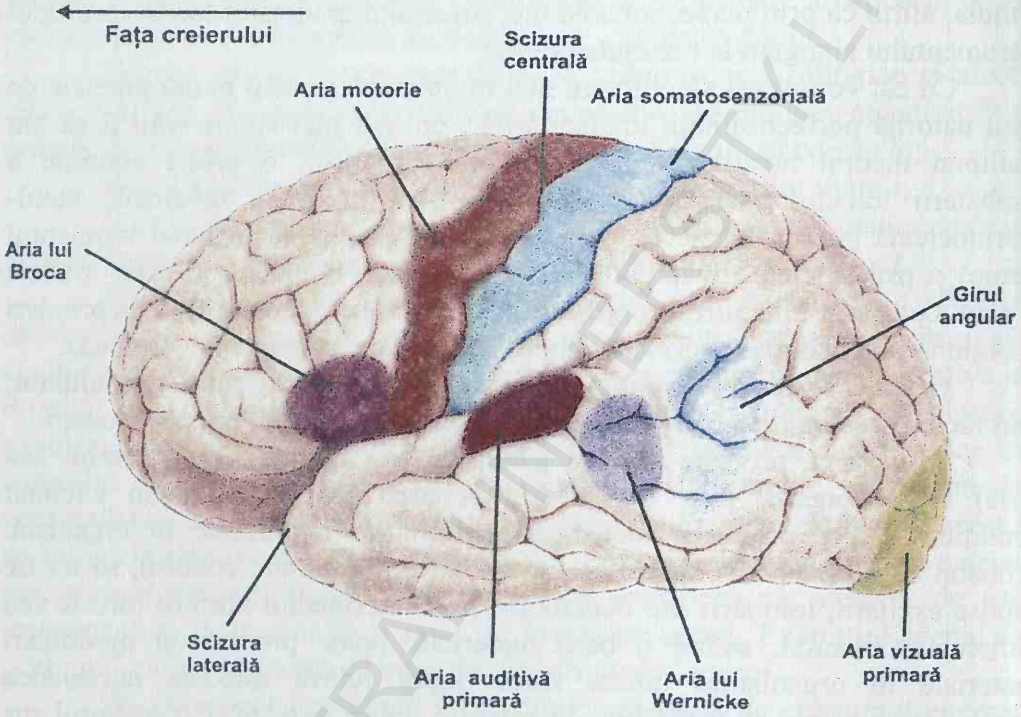
O stare perfectă a organismului, un sistem nervos solid şi echilibrat, sunt factorii esențiali pe care se bazează bunele rezultate ale acestei educații.

În ceea ce priveşte puterea gândirii, ştim despre cuvânt (vorbit sau scris) că acționează prin intermediul scoarței cerebrale ca un excitant condiționat, care provoacă modificări extrem de importante în organism. Probabil că nu există în organism funcții care, în anumite condiții, să nu fie supuse excitării, inhibării sau denaturării prin intermediul vorbirii directe sau indirecte. Cuvântul, având o bază materială, poate provoca şi modificări materiale în organismul uman. Acest lucru relevă totodată necesitatea întrebuințării atente a cuvântului în relațiile dintre oameni. Cercetătorul rus

---

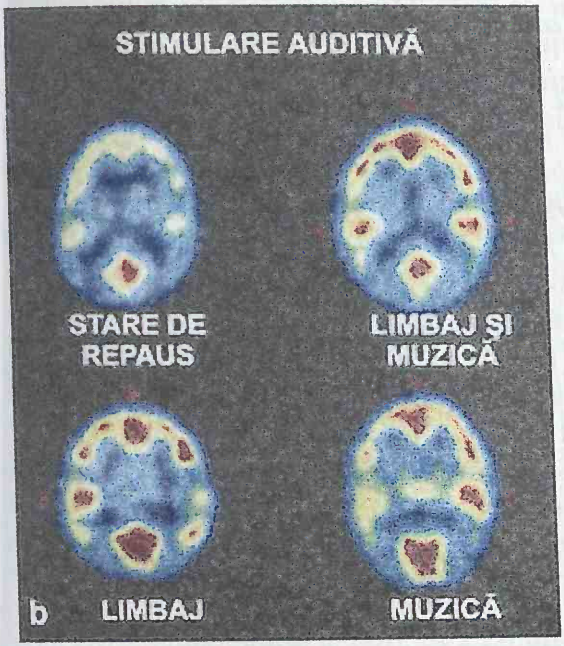
[71] *Alcoolism* – formă de toximanie cu alcool; duce la degradări fizice şi morale, la psihoze, fapte iresponsabile, impulsuri agresive exagerate. Alcoolismul este cauza cea mai frecventă a internărilor în spitalele de boli nervoase. Se cronicizează relativ repede, astfel încât alcoolicul cronic poate să nu fie niciodată beat. Însă tulburările provocate de alcool în corp se cumulează lent. Alcoolicii provin din familii dezorganizate sau din familii de alcoolici. Psihoastenicii, dezechilibrații sunt deseori în fruntea listei de „alcoolici". Habitudinile sociale care integrează alcoolul în alimentația zilnică pot genera această toxicomanie. Orgoliul rău plasat, imitația, antrenarea, lipsa activităților interesante, alienarea profesională ori socială creează condițiile favorabile pentru alcoolizare. Efectele alcoolismului cronic sunt totdeauna şi fizice. Afectează rinichii, ficatul, tubul digestiv, polinevritele, duce la scăderea şi lipsa vitaminei B, la leziuni ale creierului ori tulburări de metabolism. Crizele de intoxicare alcoolică se manifestă prin tremurături, coşmar şi halucinații, crampe, anorexie, epuizare, agitare, neurastenie, dispariția energiei şi a voinței, indiferență, crize de mânie, gelozie, violențe nemăsurate, baterea ori părăsirea familiei, a copiilor. La femei, alcoolismul se manifestă sub forme de crize de isterie. Alcoolismul grav produce psihoze grave, halucinații, în stările de delirium tremens au loc momente de groază intensă, sinucideri, omucideri. Internarea imediată pentru dezintoxicare este absolut necesară.

Bâcov, elev al lui Pavlov, a stabilit că impulsurile care pornesc de la scoarța cerebrală pot provoca evenimente de o grandioasă amploare în viața organismului. În ceea ce privește al doilea sistem de semnalizare, influența pe care o exercită sensul și semnificația generalizatoare a unui cuvânt poate provoca modificări intense, corespunzătoare ale întregului organism. Același lucru poate fi afirmat și cu privire la sunet.



Localizarea funcțiilor cortexului emisferei stângi. *O pondere importantă la nivelul cortexului este deținută de* ***ariile implicate în generarea mișcărilor și în prelucrarea informațiilor senzoriale****. Ariile corticale* ***motorie****, somatosenzorială, vizuală,* ***auditivă*** *și olfactivă sunt simetrice,* ***găsindu-se atât în emisfera dreaptă, cât și în cea stângă****. Alte funcții au centrii situați la nivelul unei singure emisfere cerebrale: aria lui Broca și a lui Wernicke (implicate în producerea și înțelegerea limbajului) și girul angular (unde are loc potrivirea formei vizuale a unui cuvânt cu forma sa auditivă). Aceste funcții sunt îndeplinite în exclusivitate de emisfera cerebrală stângă.*

Activitatea creierului în momentul de combinare a limbajului cu muzica se constată a fi deplină, ambele emisfere fiind implicate în această activitate, care este similară unei lecții de instrument. În momentul activității verbale, legate doar de limbaj, s-a observat o activitate preponderentă a emisferei stângi, iar în activitatea muzicală - a celei drepte. Dar se poate observa că muzica solicită cel mai complex activitatea creierului!



b – Zonele de culoare roşie indică maximul de activitate a creierului; zonele de culoare albastră indică minimul de activitate a creierului.

Se vede uşor permanenta activitate a lobilor frontali, aceştia fiind cei ce se ocupă de auz, vedere, ca şi de posibilitatea organismului de a se mişca. Ei joacă un rol major în dezvoltarea planurilor mentale legate de viitor. Cum muzica este o artă temporală, care se împlineşte în timp, fără capacitatea de a planifica anterior o imagine muzicală nu poate fi nimeni numit muzician şi pianist. De altfel, pe *gândirea anticipativă* se structurează întreaga personalitate muzicală. Cât de importantă este această funcţiune a creierului a demonstrat-o un experiment psihologic realizat de BBC, observând comportamentul unui veteran din Vietnam, experiment numit „Cazul Michael" (a se consulta DVD-ul anexat în volumul 2, imaginea 10: „*Studiul lobilor frontali: Cazul Michael*" şi imaginea 11: „*Planificarea mentală*").

Legat de activitatea cerebrală, în studiul tracului s-a constatat că simptomele acestuia sunt în strânsă conexiune cu modul de a gândi (pozitiv sau negativ) al artistului. Iată câteva exemple edificatoare în acest sens:

a) Gândirea pozitivă. Un pianist necunoscut aflat în cabina artiştilor înainte de concert. Gândeşte că este foarte sigur pe piesă, că toate pasajele îi merg bine şi că nu există motive să se teamă. Simte că îi place foarte mult să cânte şi că ceea ce cântă este foarte frumos. Este sigur că publicul îl va asculta cu plăcere; nu se poate ca publicul să nu simtă, la apariţia sa pe scenă, cât de bine se simte şi cât de mult are de dăruit. Ştie perfect începutul şi simte primele note cu toată fiinţa: în cap şi în degete.

Comportarea pe scenă: se aud foşnete şi tuse în sală, dar artistul este foarte concentrat; aceste zgomote nu-l interesează şi nu le aude. Priveşte atent

claviatura, iar tastele albe şi negre devin întregul său univers, gândind mai departe aşa: *„degetele mele se simt atât de bine pe pian, parcă au întâlnit o veche cunoştinţă. Ştiu atât de bine ce trebuie să facă! Să nu uit să respir adânc înaintea pasajelor de bravură. Ştiu că o bună respiraţie este un lucru minunat pentru acele pasaje: am mai multă forţă şi libertate. Să fiu atent să nu mă aplec prea tare asupra pianului în cutare pasaj şi mai departe să nu ridic umerii. Trebuie să stau cât mai natural pe scaun. Dacă unele note nu au ieşit chiar atât de bine, vor ieşi altele mai frumos. Principalul este să nu pierd firul director şi să fiu o fiinţă cu piesa, s-o trăiesc la maximum. Dacă reuşesc o interpretare vie, sinceră, nu se poate să nu fie bine."*

b) Gândirea negativă. Un alt pianist se găseşte în cabina artiştilor, şi gândeşte că îi este teamă că se va încurca la pasajul X, tocmai la cel pe care l-a studiat foarte mult. Dacă va fi zgomot în sală, s-ar putea să greşească şi să uite ceva. Nu crede că programul său va place publicului. Trebuia să cânte altceva mai de efect... Dacă se află cumva în sală X şi Y (pe care nu-i agreează), va fi rău. Simte cum îl cuprinde durerea de stomac, degetele sunt reci şi nu le mai poate controla. Are impresia că a uitat cum începe piesa: *„Uff! De s-ar vedea mai repede la finalul concertului..."*

Comportarea pe scenă: artistul se gândeşte că publicul l-a primit cam rece. *„Ce puţine aplauze! Oh! de ce tuşeşte atâta lume în sală? Vai, gata, gata era să mă încurc...* (după câteva măsuri chiar se încurcă în pasajul de care se temea înaintea intrării în scenă). *Dacă nu încetează tuşitul, nu sunt sigur de mine până la sfârşitul concertului. Îmi simt mâinile tot reci şi atingerea clapelor îmi displace. Mi s-au încordat braţele, mă doare din nou stomacul şi acum a început şi capul. Oh, ce chin nesuferit! De m-aş vedea odată afară din scenă!"*

Concluzia: gândirea pozitivă a primului artist este generatoare de optimism, încredere în sine, atitudine generoasă faţă de public, arată concentrare mare şi o perfectă echilibrare între cele două sisteme de semnalizare, a mediului intern cu cel extern. Gândirea negativă a celui de-al doilea artist denotă tipul lipsit total de concentrare, imaginativ în sens pesimist, lipsit de încredere în sine, o poziţie individualizată faţă de societate, o vanitate artistică în dezacord cu lipsa încrederii în sine. Se remarcă un dezechilibru între cele două sisteme de semnalizare şi o lipsă de adaptare la mediul extern. Primul artist a ştiut să-şi educe gândirea, care şi-a răsfrânt puteri miraculoase asupra sa. A reuşit să dăruiască tot ce era mai bun în fiinţa sa, deoarece a gândit şi a dorit cu intensitate acest lucru. Al doilea artist, talentat dar lipsit de puterea gândirii, se influenţează negativ. El cunoaşte bine toate pasajele, dar în fiecare moment întrevede o dificultate de neînvins în acestea. Foarte sensibil la critici, o greşeală cât de mică ia la el proporţia unei catastrofe. Uşor excitabil, nerăbdător, lipsit de concentrare, el nu iubeşte scena cu adevărat.

Iată o analiză psihologică extrem de fină şi necesară, o radiografie a gândirii artistice din momentul creaţiei interpretative, care poate aduce un mare aport în educarea viitoarelor generaţii de muzicieni şi ar putea totodată ridica nivelul performanţei artistice al interpreţilor actuali. Un argument în plus pentru repunerea în drepturi a ştiinţelor psihologice grefate pe specificul artei pianistice.

O sarcină foarte importantă în educarea gândirii pozitive cade în grija pedagogilor, pe care ar trebui să-i susţină psihologii şcolari. Pentru că majoritatea elevilor pianişti gândesc conform modelului celui de-al doilea artist din exemplul de mai sus, cred că munca profesorului de pian, deşi include aspecte psihologice, nu poate acoperi întregul necesar de pregătire în acest sens. Cu ce să se ocupe mai întâi: cu descoperirea repertoriilor adecvate, cu observarea slăbiciunilor elevului din punct de vedere tehnic şi alcătuirea programului de remediere, cu observarea problemelor de interpretare şi remedierea acestora, cu educarea elevului pentru studiu, sau cu pregătirea în fiecare etapă a atitudinii pe care acesta ar trebui s-o aibe şi să o respecte? Cred că este sisific şi că fără aportul specialiştilor în psihologie situaţia nu poate fi total controlată. Dar ce avem de reţinut noi, cei ce ne ocupăm şi de latura educativă a tinerelor generaţii, este faptul de a şti să insuflăm curaj şi încredere elevilor noştri prin utilizarea noţiunilor abstracte sau concrete ale cuvintelor, stimulând gândirea, stimulând atitudinea pozitivă faţă de muncă şi respectul faţă de scenă; de toate aceste aspecte depinde dezvoltarea armonioasă, echilibrată şi în mare măsură, chiar viitorul lor artistic.

Desigur, există o interdependenţă între om şi societate, care are ecou asupra gândirii umane, influenţând-o. *„Această relaţie dintre mediul social şi organismul uman are o direcţie reciprocă, pe de-o parte în sensul influenţei realităţii asupra organismului, iar pe de alta a influenţei reale a organismului asupra lumii exterioare*", afirma Pavlov. Concepţia de „gândire despre lume" a artistului este reflectarea lumii, a societăţii în care trăieşte. Dacă această societate este refractară artei, nu este sensibilă la creaţia şi interpretarea artistică, aceasta se resimte în reacţiile creatoare şi interpretative. În asemenea condiţii, artistul se simte total descurajat. Suferinţele sale morale au repercusiuni asupra interpretului, mai ales când este nevoit să cânte în faţa unui public cu care nu are nici un fel de afinităţi, oameni cu totul indiferenţi şi opaci. Complexul său de inferioritate, cauzat de o situaţie socială injustă, este uneori motivul principal al emoţiei negative...

Observăm cum de viaţa afectivă a individului depinde evoluţia şi performanţa sa, ea influenţând toate aspectele importante ale organismului şi activităţii umane. Şi îl voi cita pe F.Liszt, care afirma că îşi făureşte tehnica (aceea strălucitoare şi perfect cizelată) din „fondul sufletului", dând astfel cheia pentru măreaţa poartă a măiestriei interpretative: calitatea spirituală umană!

3.2.4. Reflecții generale asupra muzicalității.

Muzicalitatea este considerată acea aptitudine specială (însuşire sau proces psihic) necesară îndeplinirii cu succes a activității de muzician. Este formată dintr-un amalgam unic format din:

a) senzații (implicând calitatea auzului);

b) percepții (gradul de sensibilitate);

c) reprezentări (de care depinde creativitatea);

d) emoții (strâns legate de sfera afectivă, după cum tocmai am arătat);

e) pasiuni (arătând gradul de interes şi voință pentru urmarea unui drum anevoios, cum este cel de muzician);

f) temperament (ce intră în alcătuirea genotipului);

g) deprinderi speciale;

h) motivații (care sunt formate din aspirații).

La toate acestea se adaugă aptitudini generale ce privesc calitatea intelectuală, cum ar fi:

a) spiritul de observație sau atenția;

b) rapiditatea sau mobilitatea gândirii;

c) trăinicia şi precizia memoriei;

d) inteligența;

e) nivelul creativității sau imaginația creatoare.

Fără această bază temeinică nu poate exista muzicalitate şi deci, nici muzician. Despre toate aceste componente am vorbit deja pe larg, aşa încât nu mă voi opri decât asupra câtorva idei definitorii ale muzicalității. Spre exemplu, cercetătorii au stabilit că precocitatea este un indiciu al existenței dispozițiilor muzicalității, comparativ cu aptitudinile care pot apărea şi mai târziu. Însă fără ca aptitudinile speciale pianistice să fie dezvoltate în copilărie, acestea vor rămâne limitate şi nu se vor transforma nicicând în realizări psiho-fizice (prin aceasta înțelegând dezvoltarea în special a auzului intern şi a motricității). Înzestrarea naturală numită muzicalitate se valorifică doar prin studiu, care formează acea aptitudine ce duce la sporirea dispozițiilor native. Combinarea specifică a aptitudinilor necesare îndeplinirii creatoare a unei activități, cum este interpretarea pianistică, se constituie în talent pentru activitatea respectivă. Deci, muzicalitatea este nucleul talentului. Tot aceasta constituie criteriul fundamental şi eliminatoriu în alegerea profesiunii de muzician. Ea se brodează pe un interes real pentru muzică, o voință puternică, o inteligență vie, capacitatea de a distinge înălțimea sunetelor şi de a diferenția intensitățile, pe un dezvoltat simț ritmic şi pe sensibilitatea pentru sesizarea diferențelor şi interferențelor armonice. De altfel, întreg aparatul pianistic este strâns legat de centrii corticali corespunzători, deci şi de auzul intern. Cel mai

înalt țel pentru orice pianist și profesor de pian este realizarea unei perfecte asocieri între cele două elemente: psihic și fizic, primul condiționându-l pe cel de-al doilea. Pentru că un defect fizic poate fi depășit printr-o voință puternică și chiar transformat într-un element specific de personalitate.

Cu alte cuvinte, totul depinde de calitatea creierului și de interiorul uman. De aici apriga nevoie de cercetare psihologică și de contribuție a psihologiei în vederea dezvoltării artei pianistice.

Mergând mai departe cu ideea, de îndată ce însușirile muzicalității sunt prezente, iar celelalte însușiri (intelectuale, motivaționale, de voință și caracter) depășesc un anumit nivel mediu, întregul complex psihic își sporește valoarea, influențând puternic formarea și dezvoltarea talentului muzical. Talentul muzical bazat pe muzicalitate se remarcă prin viteza în memorare și rapiditatea pătrunderii sensurilor interpretative, ceea ce duce la precizie în execuție.

Dintre însușirile muzicalității, doresc să mai punctez câteva aspecte importante legate de aceasta, respectiv:

a) precizarea simțului tonalității prin capacitatea de sesizare a diferențelor tonale;

b) existența simțului armonic, care se manifestă prin sensibilitatea pentru elementele constitutive ale acordurilor și perechilor de tonuri;

c) simțul melodic este o altă caracteristică, făcându-se prezent prin reacții prompte la modificările din interiorul secvențelor sau motivelor melodice;

d) simțul înălțimii sonore se manifestă prin acuitatea pentru nivelul de înălțime al sunetelor claviaturii (și nu numai), pentru forța sonoră (adică intensitate), pentru durata și timpul sonor (înțelegând prin aceasta un anumit simț al tempoului și al măsurii) și nu în ultimul rând, pentru timbrul sunetului (în funcție de numărul de vibrații duble pe secundă, sunetul poate fi mai subțire, mai grav sau mediu și poate avea nenumărate reflexe sonore: de cristal, de lemn, de apă sau similar cântului păsărilor etc.); disponibilitatea pentru sunet și pentru calitățile acestuia este strict legată de sensibilitatea individului;

e) memoria complexă este o altă caracteristică a muzicalității, pentru orice pianist fiind necesară o memorie tonală strict legată de cea sonoră, memorie vizuală, motrică și tactilă;

f) simțul ritmic se manifestă în preferința și sensibilitatea față de durata sunetului, demonstrând o anumită rigurozitate în ordonarea sunetelor în funcție de lungimea lor;

g) imaginația sau o anumită capacitate creatoare este obligatorie în realizarea unei interpretări calitative, fiind vorba despre acea imagine artistică pe care o redă pianistul concertist, acea pictură sonoră pe care o prezintă după un studiu îndelungat;

h) capacitatea de analiză acordică se referă la identificarea sunetelor componente şi la modificarea înălţimilor ce compun armoniile;

i) de punctul anterior este legată capacitatea de apreciere a armoniei, prin aceasta înţelegând puterea de decizie în echilibrarea sonoră a acordurilor, preferinţa pentru reliefarea unor anumite intervale ce intră în constituţia armoniei demonstrând o anumită calitate a muzicalităţii şi talentului pianistului. Este un factor de mare importanţă în arta interpretativă pianistică, departajând multitudinea de pianişti -în funcţie de capacitatea acestora de abordare sonoră a acordurilor, în pianişti-artişti şi pianişti-executanţi;

j) o altă resursă a muzicalităţii este puterea de apreciere a expresiei muzicale, adică acel simţ care echilibrează liniile melodice în funcţie de importanţa lor, demonstrând capacitatea de decizie în ceea ce priveşte principalitatea sau subsidiaritatea melodică în momentul desfăşurării textului interpretat:

k) şi nu în ultim rând, muzicalitatea se arată în capacitatea de lecturare a textului muzical anterior interpretării sale, realizând o analiză a acestuia din punct de vedere al formei, armoniei şi planului tonal, al mişcării melodice ideale, al *ethosului* piesei, prefigurând mental ceea ce va fi interpretat în faza finală de studiu.

Toate aceste însuşiri sunt grefate pe capacităţile intelectuale ale pianistului, dintre acestea mai amintesc mobilitatea inteligenţei, spiritul de observaţie în ceea ce priveşte problematica muzicală, memoria sub toate aspectele ei şi imaginaţia. Muzicalitatea cuprinde, aşa cum am mai arătat, însuşiri de voinţă, o voinţă puternică fiind un factor determinant al dezvoltării pianistice, dar şi de motivaţie.

Motivaţia constituie ansamblul motivelor unei persoane, iar *motivul* este o structură psihică ce provoacă orientarea, iniţierea şi reglarea acţiunilor în direcţia unui scop. Motivele constituie cauzele interne ale comportamentului uman, la baza motivaţiei stând cerinţele vitale (trebuinţele) şi impulsurile ereditare (curiozitatea, tendinţa de manipulare a obiectelor, de modificare şi transformare a mediului înconjurător). Trebuinţele conştiente sunt numite *dorinţe*, iar impulsurile ce izvorăsc din acestea sunt *tendinţele* (adică: începuturi schiţate de mişcări care, dacă nu întâlnesc obstacole, se transformă în mişcări concrete). Trebuinţele, dorinţele şi tendinţele sunt puternic influenţate de mediu şi de experienţa socială. Când o dorinţă vizează un model a cărui realizare constituie un proces, vorbim despre o aspiraţie. Nivelul de aspiraţie se referă la aşteptările, scopurile ori pretenţiile unei persoane privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată. Nivelul de aspiraţie diferă foarte mult de la o persoană la alta, acesta stabilindu-se în funcţie de aptitudinile şi de voinţa fiecăruia. Ambianţa socială joacă un rol important, succesele sau

insuccesele ducând la creşterea sau scăderea nivelului de aspiraţie. În perioada şcolarităţii, motivele care îl conduc pe copil sunt de două categorii:

A. *Motive extrinseci*, care vizează anumite recompense morale, cum ar fi:

a) dorinţa de afiliere din nevoia de a face plăcere părinţilor, de a corespunde cerinţelor învăţătorului pe care îl stimează sau din dorinţa de a fi împreună cu alţi copii;

b) tendinţe normative, anume obişnuinţa de a se supune regulilor, cerinţelor categorice ale părinţilor şi societăţii;

c) teama de consecinţele neascultării, de a fi mai prejos decât ceilalţi;

d) ambiţia, cea care stimulează dorinţa de a-i întrece pe ceilalţi, de a fi fruntaş. Efectele negative ale acestui aspect constau în rivalitatea şi ostilitatea ce pot apărea din partea colegilor.

B. *Motive intrinseci*, care apar atunci când *a învăţa* şi *a dobândi multe cunoştinţe* îl interesează direct pe copil, fiind definitorii pentru copiii cu talent în muzică. Dintre acestea enumăr:

a) curiozitatea sau dorinţa de a afla cât mai multe, dorinţă ce are la bază un impuls nativ. Aceasta poate fi stimulată prin măiestria educatorilor şi a părinţilor în egală măsură, aceştia fiind nevoiţi a prezenta permanent modele şi noutăţi legate de domeniul de interes (în cazul nostru: muzica instrumentală pianistică);

b) aspiraţia spre competenţă sau dorinţa de a deveni un bun profesionist, dorinţă care se va canaliza către disciplinele care au legătură cu profesiunea admirată.

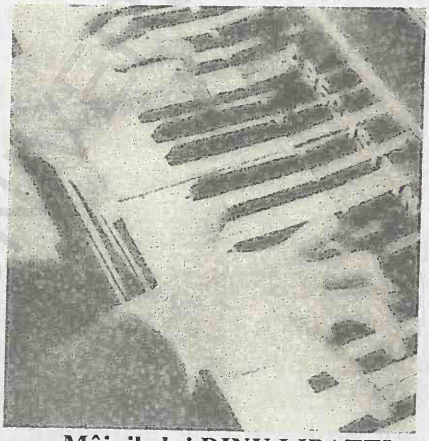
În acest sens, subliniez rolul major în cultivarea motivaţiei intrinseci pe care îl are profesorul de instrument, care trebuie să sădească în elevii săi interesul pentru cultură, pentru cunoaştere şi pentru frumos. Această motivaţie (caracteristică tuturor celor ce au ajuns mari artişti) presupune formarea unor sentimente superioare puternice.

După cum am văzut, muzicalitatea este condiţionată de o anumită calitate a psihicului şi implicit de zona auditivă. În munca pianistică, C.A.Martienssen susţinea că important este ca pe primul plan al conştiinţei să fie idealul sonor realizat în sfera auditivă, corelat cu controlul sever al realizării sonore. Centri motori trebuie să rămână la periferia conştiinţei, gestul în sine este important doar atât timp cât nu se cunoaşte aplicatura instrumentului sau cât se doreşte dezvoltarea anumitor funcţii motorice. Orientarea exclusivă asupra mişcărilor duce în mod fatal la anihilarea posibilităţilor de concepţie mentală anticipativă a tonului. Drept urmare, se pune imperios condiţia subordonării gesticii unui ideal sonor realizabil în plan psihic prin intermediul acelei concepţii mentale transformate în sunet de către auzul interior şi creator, concretizat gestual în lumea reală universal acceptată. Senzaţiile vizează deopotrivă auzul de control şi pe cel creator, precum şi

sensibilitatea afectivă ca element al interiorității umane şi cea fizică, din care se dezvoltă sensibilitatea sonoră şi tactilă. Însuşirile sau particularitățile fizice nu sunt definitorii, dar conformația brațelor, mâinii şi degetelor pot contribui sau împiedica dezvoltarea muzicalității din punct de vedere pianistic. Din această cauză, Robert Teichmüller, cunoscut pianist şi mai ales pedagog de la începutul veacului al XX-lea, era foarte preocupat de acest aspect, realizând adevărate studii ştiințifice cu privire la greutatea şi elasticitatea mâinilor elevilor săi, cercetări pe baza cărora lua deciziile instrumentale adaptate fiecărui student în parte, fiecărei constituții găsindu-i răspunsurile cele mai comode şi adecvate în dezvoltarea tehnicii şi indirect a muzicalității tinerilor pianişti.

Iată două exemple ale unei structuri fizice foarte bune, care au dus aproape de perfecțiune arta pianistică:

DINU LIPATTI



Mâinile lui DINU LIPATTI

H. G. NEUHAUS (1920)

Constatăm aceeaşi finețe şi suplețe a mâinilor, aceeaşi poziție relaxată în fața instrumentului, o anumită noblețe a expresiei faciale (deloc crispată) şi a brațelor. Degetele sunt subțiri, dar bine formate. Dacă la Dinu Lipatti putem vorbi despre o mână lungă, la H.G.Neuhaus observăm o mână medie. În concluzie, nu lungimea mâinii hotărăşte calitatea interpretării, ci factorul intern, cel legat de muzicalitatea pianistului.

Cea mai importantă caracteristică a muzicalității este conectată cu *auzul creator* sau auzul intern, cum mai este el numit în practica muzicală. Acesta este o rezultantă creatoare ce înglobează 6 elemente volitive:

1) Voința de sunet fiind capacitatea de a indica sau recunoaşte orice sunet din scara muzicală fără reper (numindu-se şi „auz absolut", despre care am vorbit pe larg în capitolul anterior). Aceasta reprezintă facultatea care facilitează procesul dezvoltării auzului intern şi maturizarea auzului armonico-polifonic.

2) Voința de sonoritate este puterea interpretului de a pre-concepe mental orice sunet ce trebuie emis, scopul fiind de a-l ridica la nivel de imagine artistică, de a-l însufleți.

3) Voința de linie sau frazare este legată de specificul de artă temporală şi deci, succesivă a muzicii. De aceea şi melodia se impune a fi anterior construită mental, fraza şi perioada muzicală nefiind altceva decât expresia unor multiple şi variate idei şi sentimente. Principiile frazării se învață încă de la început, odată cu primele noțiuni de tehnică instrumentală.

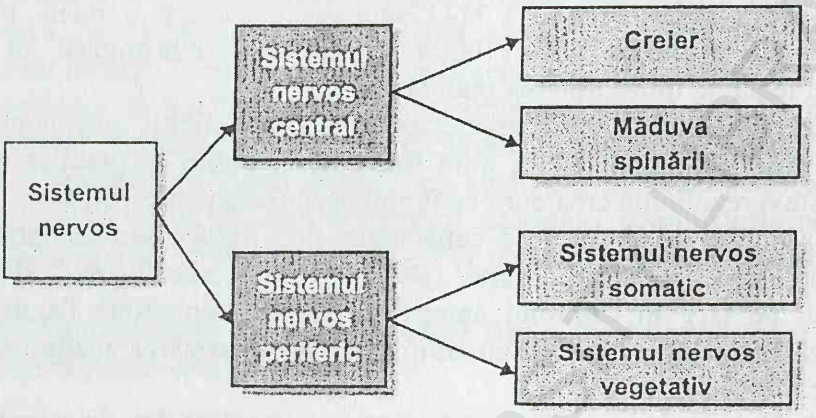
4) Voința de ritm se face simțită prin pulsația muzicii, adică în combinația *timp tare-timp slab*, a cărei sorginte se află în imitarea ritmului cardiac şi în orice fenomen pulsatoriu al Universului. Fără acest pilon fundamental, muzica îşi pierde conținutul emoțional.

5) Voința de formă reprezintă conceperea arhitecturală a operei muzicale, încercarea de cuprindere globală a ei. Impresia de linie evolutivă între două capete bine delimitate cum sunt începutul şi sfârşitul piesei este dobândită printr-o cunoaştere a formei muzicale, dar mai ales printr-o profundă interiorizare a sensurilor textului interpretat, ceea ce ține în mare măsură de cunoştințele din domeniul semanticii şi semiologiei muzicale.

6) Voința de a *re-crea* opera muzicală este motivul cel mai puternic pentru restabilirea demersurilor compozitorului şi refacerea imaginii muzicale dorite de acesta. Intuirea intențiilor autorului se bazează pe perfecta cunoaştere a partiturii şi a stilului compozitorului, fiind punctul de plecare pentru interpret. Acesta din urmă este dator să însuflețească lucrarea odată şlefuită de către compozitor.

O altă caracteristică fundamentală a muzicalității este *sensibilitatea*. Aceasta este o formă primară de organizare psihică, reprezentând capacitatea organismului de a reacționa sub formă de senzații la acțiunea agenților externi şi interni asupra lui. Reactorul principal pentru stabilirea gradului de

sensibilitate este alcătuit de sistemul nervos, calitatea sensibilității fiind strâns legată de constituția acestuia și este variabilă de la individ la individ.



Sensibilitatea reprezintă o formă calitativ superioară de reacție, continuând formele reactive mai simple, cum sunt:

a) *iritabilitatea* – ca reacție difuză, generalizată a organismului la acțiunea unor stimuli;

SIMȚUL	STIMULUL MINIMAL
Vizual	Flacăra unei lumânări poate fi observată de la o distanță de aproximativ 48 de km, într-o noapte senină
Auditiv	Ticăitul ceasului poate fi auzit în condiții de liniște de la o depărtare de circa 6 metri
Gustativ	O linguriță de zahăr poate fi simțită într-un volum de 3,4 l de apă
Olfactiv	O picătură de parfum difuzată poate fi simțită în volumul intern a șase camere
Tactil	Aripioara unei insecte poate fi simțită pe obraz de la o ditanță de 1 cm

Stimuli minimali. Stimulii aproximativ minimali pentru diferitele simțuri. (după E.Galanter, „New Directions in Psychology" Vol.I, New York, 1962)

b) *excitabilitatea* – ca reacție mai organizată, dar nerealizată încă prin intermediul unor organe specializate.

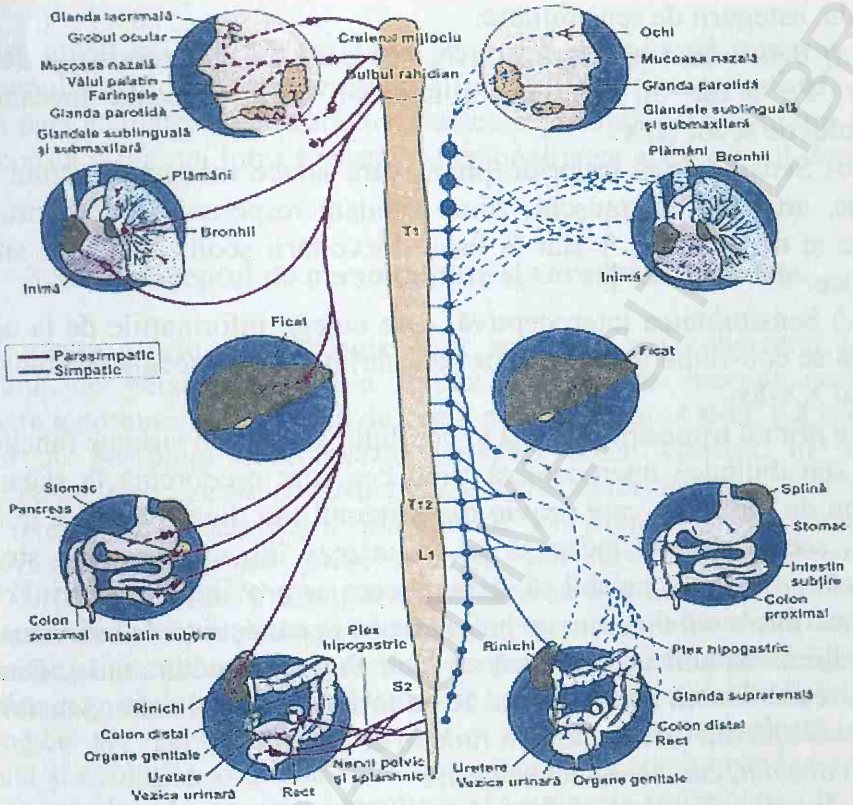


Figura precedentă arată fibrele motorii ale sistemului nervos vegetativ. Componenta simpatică este reprezentată în partea dreaptă a figurii prin linii albastre, iar cea parasimpatică în partea stângă prin liniile roşii; liniile mai groase indică fibrele preganglionare, iar cele punctate fibrele postganglionare. Neuronii simpatici, cu originea în măduva toracică şi lombară, stabilesc legături sinaptice cu ganglionii situați în imediata vecinătate a inimii. Neuronii parasimpatici părăsesc sistemul nervos la nivelul trunchiului cerebral şi al măduvei sacrale şi se conectează cu ganglionii situați în apropierea organelor interne. Cea mai mare parte a organelor interne au inervație dublă, simpatică şi parasimpatică. Se observă deci, importanța coloanei vertebrale, cea care facilitează aceste legături şi care este extrem de solicitată în munca pianistului. Vom vedea în capitolul următor în ce fel poate fi fizic afectat corpul pianistului şi ce influențe exercită această situație asupra vieții psihice a artistului.

Sensibilitatea presupune reacția organismului la solicitările mediului prin intermediul organelor specializate, fiind legată de maturizarea căilor nervoase (așa cum am văzut și în ante-subcapitolul deja prezentat). Se disting mai multe categorii de sensibilitate:

a) Sensibilitatea exteroceptivă, cea care culege informația venită din exterior. Pe acest tip de sensibilitate s-a ridicat școala mecanicistă a începutului de secol XIX.

b) Sensibilitatea proprioceptivă, care aduce informații venite dinspre tendoane, articulații și mușchi, fiind totodată responsabilă cu senzațiile de echilibru și de mișcare. A stat la baza dezvoltării școlii pianistice anatomo-fiziologice.

c) Sensibilitatea interoceptivă, care culege informațiile de la organele interne și se constituie într-un factor de referință pentru școala psihologică din secolul al XX-lea.

În primul trimestru de viață al copilului aceste trei sisteme funcționează separat, sensibilitatea interoceptivă fiind cea care predomină la sugar, fiind dependent de senzațiile care provin din sistemul său digestiv. Din a treia lună de viață, aceste sisteme încep să se organizeze într-un ansamblu structurat datorită căruia copilul, capabil să distingă ceea ce provine din propriul corp de ceea ce aparține mediului, ajunge progresiv să ia cunoștință de individualitatea sa, care diferă de lumea exterioară cu care fuzionase până atunci. Din acest moment, sensibilitatea exteroceptivă le va influența pe celelalte. Sensibilitatea poate fi absolută sau diferențială, în funcție de pragul:

1) *absolut*, care la rândul său este:

a) *inferior*, datorită cantității minime de intensitate a stimulului capabil de producerea unei senzații (a se vedea exemplul grafic de mai sus);

b) *superior*, motivat de cantitatea maximă de intensitate a unui stimul capabil de a produce o senzație de același mod:

2) *diferențial*, desemnând cantitatea de intensitate a unui stimul care trebuie adăugată sau scăzută la un alt stimul pentru a produce o imperceptibilă modificare a senzației inițiale. Sensibilitatea se găsește într-un raport invers proporțional cu pragul descris.

Pe scurt, muzicalitatea, ca și sensibilitatea pe care o conține, diferă în funcție de tipurile temperamentale și de specificurile acestora. În funcție de asemănările și deosebirile dintre aceste tipuri, de compatibilitatea sau non-compatibilitatea dintre creator și interpret, muzicalitatea poate fi mai pronunțată sau mai ștearsă. De aceste aspecte s-ar putea preocupa cercetarea psihologică muzicală. Pentru că și muzicalitatea ține de caracteristicile personalității viitorului muzician, de structura sa umană, de aceea necesită un studiu mai atent, care fără îndoială ar duce la rezultate mai rapide și mai bune pentru arta interpretativă în general, și pentru arta pianistică în special.

3.3. Personalitatea artistică: specific, asemănări şi deosebiri raportate la tipul general de personalitate.

Am arătat în ceea ce am scris până aici că talentul muzical constă într-un complex psihic bine determinat şi unic pentru fiecare individ. Acesta formează personalitatea muzicianului. Dar ce reprezintă personalitatea umană şi în ce constă diferenţa între aceasta şi personalitatea artistică voi demonstra imediat.

3.3.1. Conceptul de personalitate şi caracteristicile sale.

Întreaga istorie a psihologiei s-ar spune că s-a concentrat în jurul conceptului de personalitate. S-a impus încă de la început nevoia de departajare a noţiunii de persoană de cea a personalităţii. Astfel, s-a stabilit că termenul de *persoană* desemnează individul uman concret, în timp ce *personalitatea* este *„acea construcţie teoretică elaborată de psihologie în scopul înţelegerii şi explicării modalităţii de fiinţare şi funcţionare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană"*[72] (Ion Dafinoiu[73]). Desigur că un termen atât de complex a cunoscut nenumărate definiţii, psihologia desemnând personalitatea drept un sistem biopsihosocial şi cultural uman (unitatea structurală şi dinamică organizată a însuşirilor cognitive, afectiv-motivaţionale, conative, relaţionale, fiziologice şi morfologice ale persoanei, aflate într-o strânsă interdependenţă, relativă constantă şi evoluţie), organizat ierarhic, nivelar, cu autonomie funcţională şi dinamică evolutivă proprie, rezultat al sintezei superioare, la nivelul individului uman, a biologicului cu psihologicul şi socialul, a ereditarului cu dobânditul, exprimate într-un ansamblu structurat de dispoziţii înnăscute şi dobândite, care determină şi reflectă modul specific al unei persoane de a se comporta, adapta la mediu şi de a fi percepută de ceilalţi, precum şi adaptările sale succesive legate de maturarea sa şi de experienţele sale socio-afective şi socio-culturale. Acest fapt face ca individul uman să fie în acelaşi timp asemănător cu cei din mediul său socio-cultural şi diferit prin caracterul său unic şi original, prin individualitatea sa care reprezintă elementul stabil şi constant al conduitei sale alături de comportamentele relaţionale tranziente,

---

[72] Dafinoiu, Ion – „Personalitatea elevului" în „Psihopedagogie", Ed. Polirom, Iaşi 1998, pg. 75

[73] ***Dafinoiu, I.*** – doctor în psihologie, conferenţiar la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I.Cuza" din Iaşi. Domeniile sale de competenţă sunt: psihoterapia, psihodiagnosticul clinic şi psihologia judiciară. A publicat peste 40 de studii în reviste de specialitate, fiind coautor la 12 volume în domeniile psihoterapiei, psihologiei sociale, şcolare şi medicale. O importantă lucrare a sa este cartea „Sugestie şi hipnoză" apărută la Editura Ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti, 1996.

diferite de fiecare dată şi a schimbărilor şi transformărilor progresive profunde din structura sa. Se caracterizează prin unicitate şi singularitate, precum şi prin nerepetabilitate. Structură dinamică de funcţii şi procese psihice care permite trecerea omului de la forma simplă de adaptare şi coechilibrare, la asimilarea activă a situaţiilor de mediu prin comportamente instrumentate social-istoric. Este individul uman privit sub aspectul dezvoltării depline, unice şi unitare a însuşirilor sale biologice, biopsihice, psihosociale, precum şi al unităţii rolurilor sale sociale.

Privitor la conceptul de personalitate, spuneam că s-au elaborat nenumărate definiţii.

Astfel, G.Allport a identificat în anul 1931 aproape 48-50 de definiţii ale persoanei, iar împreună cu Odbert a decelat 17.953 de denumiri ale trăsăturilor psihice care diferenţiază comportamentele umane, dintre care 4.504 reprezintă trăsături de personalitate autentice.

Există o tipologie a definiţiilor personalităţii întocmită în anul 1976 de către o maestră a psihologiei româneşti, doamna Ursula Şchiopu, care distinge:

1) definiţii ce pun în evidenţă sensul moral al conduitei umane;

2) definiţii ce accentuează sensul juridic al conduitelor caracteristice;

3) definiţii ce pun în evidenţă sensuri psihologice complexe, ramificate în:

a) definiţii care reflectă viziunea statică asupra personalităţii (Hippocrate, Galenus, Platon, W.Stern, Ed.Guthrie);

b) definiţii dinamiciste, care interpretează şi explică personalitatea prin structurile ei active, prin motivele şi forţele interioare ale individului. Acestea pot să fie de natură sexuală, conform concepţiei lui S.Freud, unde personalitatea este impulsionată de libidoul individului şi se desfăşoară prin identificare afectivă, prin sublimare, prin lupta dintre inconştient, eul conştient şi supraeu. Pot fi de asemenea, de ordinul unor nevoi de compensaţie şi a unor complexe afective, conform teoriei lui A.Adler[74], sau generând din contradicţii care îi dezvoltă la un moment dat necesităţi incompatibile cu posibilitatea de a şi le satisface (după Karen Horney), personalitatea devenind expresia conflictului dintre individ şi societate. Mai poate fi o personalitate ce are la bază nevoia psihologică de a configura şi reproduce tiparele de comportament învăţate (afirmă H.Murray) ori, în sfârşit, personalitate izvorâtă din nevoia de

---

[74] *Adler, Alfred* (1870-1937) – neurolog şi psihiatru austriac, discipol al lui S.Freud. A fost fondatorul psihologiei individuale. În 1905 a publicat studiul asupra inferiorităţii organelor şi compensaţia lor psihică. A fondat sistemul său psihologic pe sentimentul inferiorităţii, fiind influenţat de F.Nietzsche (prin conceptul de „voinţă de putere"). Teoria sa pune accentul pe probleme de caracter şi voinţă, considerând că forţele motrice ale vieţii psihice ar fi „voinţa" de putere. În 1911 fondează propria şcoală, iar în 1912 publică „Temperamentul nervos". A fost cel care a aplicat teoria sa în educaţie. A scris „Cunoaşterea omului" (1927) şi „Psihologia copilului dificil" (1928). A fost profesor al Universităţii din New York. Autorul lucrărilor „Tehnica psihologiei individuale comparate" şi „Sensul vieţii". Ideile sale au fost reluate de către psihologul C.G.Jung.

autorealizare a individului (A.Maslow), în care mobilul principal îl formează trebuința de prestigiu, nevoia de succes şi respect.

c) definiții integrativiste, care relevă structurarea ierarhică, integrativă şi dinamică a personalității, teorii susținute de psihologii W.G.Allport, R.E.Cattel, J.Dollard, N.Miller şi E.N.Erikson;

d) definiții care pun accentul pe caracteristicile relației *om-mediu* (J.Watson);

e) definiții prin factori determinanți, care se referă la formele de expresie ale personalității pe plan social şi cultural (D.McClelland, M.Opler, D.R.Bandura);

f) definiții abisale, care consideră că personalitatea dispune de o serie de dimensiuni cu compoziții foarte complexe pe verticală (S.Freud, C.G.Jung, A.Adler).

Se mai disting definiții structurale acționale, sistemice, subiectiviste, obiectiviste, pluridisciplinare etc.

De exemplu, Gordon Allport susținea în anul 1937 (în lucrarea *„Personality. A Psychological Interpretation"*), că *„personalitatea este organizarea dinamică a sistemelor psihologice într-un individ, care determină adaptarea sa originală la mediul său"*.

K.Lewin[75] consideră că personalitatea reprezintă o totalitate dinamică, ansamblu de sisteme, de forțe, de procese psihice, configurație de regimuri, în centrul ei aflându-se nucleul (*Eul intim*) compus în mod dinamic din valori fundamentale ale individului. Acest nucleu este înconjurat de *Eul social*, care cuprinde sistemele de valori împărtăşite de către alte grupuri sau subgrupuri, el putându-se dilata sau restrânge. La periferie se află *Eul public*, regiune deschisă, angajată în contactele sale sociale, în sarcinile sale.

J.Piaget opina că trăsătura esențială a personalității constă în ceea ce s-ar putea numi arhitectonica ființei raționale încadrată de asimilare şi acomodare, ceea ce înseamnă capacitatea de a construi scheme şi de a le utiliza.

Personalitatea începe să se structureze în jurul vârstei de 3 ani (deşi se cristalizează abia la vârsta adolescenței), în momentul în care copilul se diferențiază pe sine de altul ca *Eu* şi există *ca persoană*, opunându-se adulților. De aceea această vârstă reprezintă momentul fundamental al formării încrederii în sine.

Personalității i s-au atribuit următoarele componente psihice interne:

---

[75] ***Lewin, Karl*** – psiholog american de origine germană, doctor în psihologie în 1914 şi profesor la Universitatea din Berlin din 1926. Emigrează în S.U.A., fiind pe rând profesor la Universitățile Stanford, Cornell, Yowa şi Harvard. A fost părintele teoriei câmpului psihologic, care se compune din ansamblul tensiunilor produse de interrelația dintre forțele individuale şi cele sociale. Mergând pe linia gestaltistă, K.Lewin a pus accentul pe analiza spațiului de viață, acesta fiind specific fiecărei persoane şi implicit unic. Experiența pozitivă de satisfacere a tensiunilor alături de cea negativă constituie valențe ale căror caracteristici permit descifrarea fizionomiei spirituale.

1) latura intelectuală, fiind totalitatea proceselor de cunoaştere (sistem de informaţii şi modul de prelucrare cognitivă al acestuia, structuri cognitive şi operaţii intelectuale ale insului, stilul său de cunoaştere etc.);

2) latura dinamico-energetică (temperament, afectivitate, motivaţie);

3) latura proiectivă (trebuinţe, tendinţe, dorinţe, aspiraţii, scopuri şi idealuri);

4) latura efectorie sau instrumentală (deprinderi, priceperi, capacităţi, aptitudini);

5) latura relaţională (trăsături de caracter şi interpersonale). Reuneşte relaţiile esenţiale ale persoanei, atitudinile sale constante şi selective faţă de muncă, faţă de ceilalţi oameni, faţă de sine, precum şi în raport cu normele sociale şi cu valorile morale din colectivitate;

6) constituţia fizică, biotipologică a individului, baza sa organică, cu resursele ei biologice şi echilibrul hormonal intern, care influenţează comportamentul persoanei.

Despre toate acestea am vorbit deja, astfel încât îmi voi îndrepta acum atenţia spre cercetarea criteriilor şi caracteristicilor personalităţii.

3.3.1.1. Criteriile de clasificare şi tipologiile personalităţii.

Se disting multe categorii de criterii. Cele mai importante sunt:

1) *Criteriile biologice şi biopsihice.* Acestea sunt alcătuite din :

a) criteriul morfologic -după Hipocrate, care a stabilit tipul apoplectic şi tipul ftizic; după Viola –tipul brevilin, longilin şi normotipul; Sigaud stabileşte tipul respirator, muscular, digestiv şi cerebral;

b) criteriul fiziologic este ramificat de către Galenus în tipul sangvinic, coleric, flegmatic şi melancolic;

c) criteriul morfopsihic stabilit de E.Kretschmer ca tipul picnic, leptosom, atletic şi displastic;

d) criteriul morfoglandular al lui Pende este format de tipul longilin stenic, longilin astenic, de brevilin stenic şi brevilin astenic;

e) criteriul embriologic stabilit de caracteristica ţesutului nervos. Sheldon a stabilit tipul endomorf, mezomorf şi ectomorf;

f) criteriul tipului de A.N.S. stabilit de Pavlov: tipul puternic echilibrat mobil, puternic echilibrat inert, puternic neechilibrat şi slab.

2) *Criteriile psihice şi psihofiziologice*, dintre care enumăr:

a) criteriul predominanţei primului sau celui de-al doilea sistem de semnalizare stabilit tot de către I.P.Pavlov, desemnând tipul artistic, cel gânditor şi cel mediu;

b) criteriul caracterial a fost clasificat de către A.Roback în *caracter superior, înalt, mijlociu* şi *fără caracter*;

c) criteriul predispoziţiei pentru trăiri şi acţiuni a fost analizat de Spranger, rezultând tipul practic, teoretic, estetic, religios, dominator, social;

d) criteriul bipolarității sau al orientării spre interior sau exterior a activității psihice. După C.G.Jung există tipul introvertit şi cel extravertit, iar după H.Rorschach – tipul extratensiv şi intratensiv, coartat şi ambiegal sau ambivert.

3) *Criterii psihosociale* desemnează următoarele subramuri:

a) criteriul relației insului cu mediul. După K.Horney există tipul complezant, cel agresiv şi cel detaşat;

b) criteriul tipului de orientare socială este clasificat de către E.Fromm în orientare receptivă, de acumulare, comercială şi productivă;

c) criteriul tipului de specializare comportamentală. R.F.Babs a stabilit 27 de tipuri dintre care cele mai semnificative sunt tipul orientat spre obiectivitate, altruism, conducere, cooperare, individualism sau progres.

4) *Criterii socio-culturale şi istorice* relevă tipul de personalitate dintr-o anumită epocă istorică şi într-un anumit context social. De aici rezultă *personalitatea de bază*, care este acea structură comună prin atitudini, tendințe, valori şi sentimente a membrilor unei grupări sociale, adică a unei societăți. Cunoaşterea *personalității de bază* permite prevederea naturii unui anumit număr de instituții sociale. Termenul mai este înlocuit de cel de „*personalitate modală*".

3.3.1.2. Caracteristicile structurii de personalitate.

Caracteristicile personalității constau în:

1) *globalitatea* acesteia. Personalitatea este constituită din ansamblul caracteristicilor care permit descrierea persoanei studiate, descrierea conduitelor şi aspectelor psiho-fizice care fac din orice ființă umană un exemplar unic.

2) *coerența* acesteia. Teoriile generale din domeniul psihologiei postulează ideea existenței unei anume organizări şi interdependențe ale elementelor componente ale personalității. Postulatul coerenței este indispensabil studiului structurilor de personalitate şi al dezvoltării acestora. Personalitatea reprezintă deci, un sistem funcțional format din elemente interdependente.

3) *permanența sau stabilitatea temporală* a acesteia. Sistemul funcțional mai sus amintit generează legi de organizare a căror acțiune este permanentă. Deşi o persoană se transformă şi se dezvoltă, ea îşi păstrează identitatea psihică. Ființa umană are conştiința existenței sale, sentimentul continuității şi identității personale.

Cele trei caracteristici enumerate mai sus evidențiază faptul că personalitatea este o structură, iar una dintre cele mai pertinente definiții ale personalității a aparținut psihologului Gordon Allport[76]:

„Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psiho-fizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic".

Trăsătura psihică este conceptul care evidențiază însușirile sau particularitățile relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic, aspectul esențial al psihicului cuiva. Din punct de vedere comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli. *Trăsăturile* sunt în primul rând noțiuni descriptive, ele dobândind în practică o valoare explicativă (uneori ajungându-se la o explicație tautologică: „cineva este hiperemotiv pentru că este timid și este timid pentru că este hiperemotiv").

La nivelul superior de generalizare se întâlnesc tipurile de personalitate, care sunt structuri sau configurații specifice formate din mai multe trăsături, cum ar fi: introvertit, extrovertit, ciclotimic etc.

Psihologul W.Mischel consideră că trăsăturile sunt prototipuri, adică nu descriu decât proprietăți tipice sau frecvente în anumite situații. Oamenii atribuie o trăsătură personalității, dacă acea trăsătură apare în câteva situații frecvente, chiar dacă acestea nu sunt generale. Cineva poate fi calificat drept a fi coleric doar pentru că a fost văzut cuprins de mânie într-o situație remarcabilă, chiar dacă aceasta nu este o constantă a comportamentului său. S-a observat că aceeași trăsătură are în vedere comportamente care se manifestă în situații foarte diferite, cum ar fi frica de eșec, de boală sau de cutremur, care nu reflectă neapărat aceeași componentă a personalității.

Cercetările experimentale au demonstrat că atribuirea unor trăsături se face și în funcție de motivația care condiționează manifestările comportamentale și că în general, contează ultima impresie. Prima impresie, ca expresie a unor stereotipuri evaluative, se transformă într-o grilă rigidă de

---

[76] ***Allport, Gordon*** – psiholog american cunoscut prin studiile sale asupra personalității, Sinelui și Egoului. A definit personalitatea ca organizare dinamică a sistemelor psihice individuale care permit și determină adaptarea la condițiile și solicitările mediului. În locul conceptului de Sine a propus termenul de „Proprium", care permite stabilirea caracteristicilor și aspectelor personalității ca expresie a unei unicități interne nerepetabile. A analizat 7 funcții și proprietăți ale „propriumului", iar „cunoașterea cunoscătorului" ar fi a 8-a caracteristică. Împreună cu Vernon (1930) a trecut în revistă toate teoriile și ipotezele privitoare la personalitate, iar alături de Odbert (1936) a reunit toate trăsăturile de personalitate descrise în diferite lucrări. Împreună cu Vernon și Linsley a efectuat un test de personalitate bazat pe 6 structuri: tipul artist-estetic, tipul social-activ, tipul politic-organizațional și tipul mistic-religios, existând tipuri compuse ce se situează la intersecțiile posibile ale acestor tipuri de bază. Lucrarea sa fundamentală este „Personality. A Psychological Interpretation", apărută în anul 1937.

observare şi interpretare a tuturor comportamentelor ulterioare ale cuiva. Nevoia de explicaţie şi predicţie i-a făcut pe diverşi cercetători să caute indici constanţi şi uşor observabili asociaţi unor manifestări de ordin psihologic. Astfel, au apărut tipologiile constituţionale bazate pe parametrii constituţiei fizice, corporale. Una dintre cele mai cunoscute scheme tipologice a fost cea propusă de E.Kretschmer (despre care am vorbit la începutul capitolului). Pe baza acesteia au fost descrise următoarele tipuri:

a) *Tipul picnic*, de statură mijlocie, exces ponderal, faţă plină, mâini şi picioare scurte, abdomen şi torace bine dezvoltate. Acestui tip îi sunt asociate următoarele trăsături psihice, grupate într-un profil ciclotimic: vioiciune, mobilitate, optimism, umor, spontaneitate, sociabilitate, dar şi superficialitate în relaţiile sociale, înclinaţie către concesii şi compromisuri, spirit mai practic etc. Din istoria muzicii l-am putea menţiona pe G.Fr.Händel drept exemplu pentru acest tip de personalitate.

b) *Tipul astenic*, cu corpul slab, alungit, mâini şi picioare lungi şi subţiri, căruia i se asociază un profil psihologic schizotimic, adică: înclinaţie spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, meticulozitate dusă uneori până la pedanterie, un simţ acut al onoarei, manifestări de ambiţie ascunzând adesea un complex de inferioritate etc. Raportându-ne la istoria muzicii, Fr.Chopin ar putea ilustra uşor acest profil.

c) *Tipul atletic* este tipul cu o dezvoltare fizică şi psihică echilibrată. Un bun exemplu îl poate constitui figura lui J.Haydn.

Aceste asocieri statistice au fost frecvent utilizate şi s-au dovedit a fi semnificative pentru cazurile patologice.

G.Allport apreciază că la fiecare individ se pot descoperi 2-3 trăsături cardinale care domină şi controlează celelalte trăsături. Sunt urmate îndeaproape de un grup de trăsături principale (în număr de 10-15), caracteristice, şi de sute şi mii de trăsături secundare, mai slab exprimate şi greu identificabile. Personalitatea nu este o simplă sumă de trăsături, ci o structură organizată ierarhic. Pentru a face o predicţie valabilă, important este să surprindem configuraţia, structura şi trăsătura sau trăsăturile-pivot, cele care controlează şi orientează întregul sistem de personalitate.

Noţiunea de *factor* a fost introdusă în psihologie o dată cu utilizarea analizei factoriale. Aplicând această metodă unor performanţe exprimate numeric (note, rezultate la examene sau concursuri, diverse apariţii scenice ale pianistului), se poate ajunge la obţinerea unor factori specifici. În baza acestei constatări, se poate anticipa dacă un elev pianist ar putea avea note bune şi la celelalte discipline muzicale sau la matematică. În vârful piramidei factorilor se află factorul general (g) identificat de mulţi autori cu inteligenţa. Se întâmplă ca de foarte multe ori termenii de *trăsătură* şi *factor de personalitate* să fie utilizaţi ca sinonime. Cele mai importante trăsături şi calităţi formale ale personalităţii sunt cele:

a) *dinamico-energetice*, strict legate de temperamente;
b) *de conținut, socio-morale și axiologice*, reflectate prin caracter;
c) *instrumentale sau performanțiale*, caracterizate de aptitudini.

3.3.1.3. Privire globală asupra personalității umane.

Personalitatea umană reprezintă *pattern*-ul distinctiv și caracteristic al gândirii, afectivității și comportamentului uman, care definește stilul personal al unui individ și influențează interacțiunea acestuia cu mediul. Psihologia personalității încearcă să descrie și să explice diferențele interindividuale, sintetizând în același timp, într-o viziune integratoare asupra persoanei, numeroasele procese care pot influența interacțiunile individului cu mediul.

Teoriile tipologice apreciază că indivizii pot fi clasificați în tipuri distincte, calitativ diferite. Tipologiile nu mai sunt însă atât de răspândite în psihologia actuală.

Teoria trăsăturilor consideră că personalitatea poate fi descrisă în raport cu o serie de dimensiuni continue sau scale, fiecare dintre acestea reprezentând o anumită trăsătură. În acest scop este utilizată analiza factorială. Cei cinci factori relativ constanți folosiți pentru studiile de analiză sunt: neuroticismul sau dezadaptarea, extroversiunea, deschiderea la experiență, amabilitatea și conștiinciozitatea. Cei mai cunoscuți cercetători care au tratat problema trăsăturilor de personalitate sunt Gordon Allport, Raymond Cattel și Hans Eysenck.

În ceea ce privește teoria psihanalitică a lui S.Freud, acesta a arătat că numeroase comportamente, incluzând visele și lapsusurile, sunt bazate pe motivații inconștiente. Personalitatea, în conformitate cu opinia lui Freud, este determinată în primul rând de impulsurile sexuale și de cele agresive, precum și de experiențele din primii 5 ani de viață. Structura personalității la S.Freud este alcătuită din Sine, Eu și Supraeu, adeseori aflate în conflict. *Sinele* acționează conform principiului plăcerii, căutând satisfacerea imediată a impulsurilor biologice. *Eul* se supune principiului realității, amânând satisfacerea până în momentul în care ea poate fi obținută într-o modalitate socialmente acceptată. În ceea ce privește *Supraeul* sau *conștiința morală*, acesta impune standardele morale ale individului. În cazul unei personalități bine integrate, principiul realității guvernează, adică Eul controlează în mod ferm și flexibil Sinele și Supraeul. Teoria lui Freud privitoare la dinamica personalității susține că fiecare individ posedă un anumit nivel de energie psihică numită *libido*[77]. În condițiile în care un act sau un impuls interzis este

[77] *libido* – energie postulată de S.Freud ca substrat al transformărilor pulsiunii sexuale când la obiect, când la scop, când la sursa de excitație. La C.G.Jung, noțiunea se extinde, desemnând „energia psihică" în general, prezentă în tot ce e „tendință spre", „apetit".

refulat, această energie va încerca să se exprime într-un alt mod, cum ar fi visele sau simptomele nevrotice. Conform acestei teorii, impulsurile nesatisfăcute venite dinspre Sine provoacă anxietate, iar aceasta poate fi redusă cu ajutorul mecanismelor de apărare.

Teoria psihanalitică a fost modificată de C.Jung, A.Adler, K.Horney, Sullivan, E.Fromm şi Erik Erickson, care au pus accentul pe funcţiile Eului şi pe o serie de motivaţii diferite de cele sexuale şi agresive.

Teoria învăţării sociale consideră că diferenţele interpersonale se datorează experienţelor de învăţare diferite. Răspunsurile pot fi învăţate prin intermediul observaţiei, însă întărirea îşi păstrează rolul important în determinarea acelui răspuns dintre răspunsurile învăţate, care urmează să fie exprimat. Comportamentul individului depinde de interacţiunea dintre caracteristicile specifice situaţiei şi întăririle primite în trecut.

Teoriile fenomenologice urmăresc experienţa subiectivă a individului.

Psihologia umanistă a fost întemeiată ca „a treia forţă", o alternativă explicită pentru abordările psihanalitice şi behavioriste. Carl Rogers[78] şi Abraham Maslow[79] pun accentul pe imaginea de sine a individului şi stimulează autoactualizarea. Spicuind din opiniile lui Carl Rogers, mă opresc asupra câtorva idei edificatoare pentru abordarea fenomenologică:

„Cel mai avantajos punct pentru înţelegerea comportamentului unui individ este situat chiar în interiorul cadrului de referinţă al individului respectiv. (....) Organismul are o tendinţă fundamentală spre care îşi îndreaptă eforturile: să îşi actualizeze, să îşi menţină şi să îşi sporească experienţa. (...)Atunci când un individ îşi percepe şi acceptă într-un sistem consistent şi integrat toate experienţele sale senzoriale şi viscerale, atunci este foarte probabil ca individul respectiv să fie mai înţelegător faţă de ceilalţi şi, de asemenea, să fie mai uşor acceptat de către aceştia." (C.Rogers, 1951)

În ceea ce-l priveşte pe A.Maslow, acesta a stabilit o ierarhie (piramidă) a trebuinţelor (1967), pornind de la nevoile biologice fundamentale şi urcând spre motivaţii psihologice tot mai complexe, care devin importante numai după ce nevoile fundamentale sunt satisfăcute. Doar când nevoile de bază pot fi satisfăcute cu uşurinţă, individul găseşte timp şi energie pentru a se

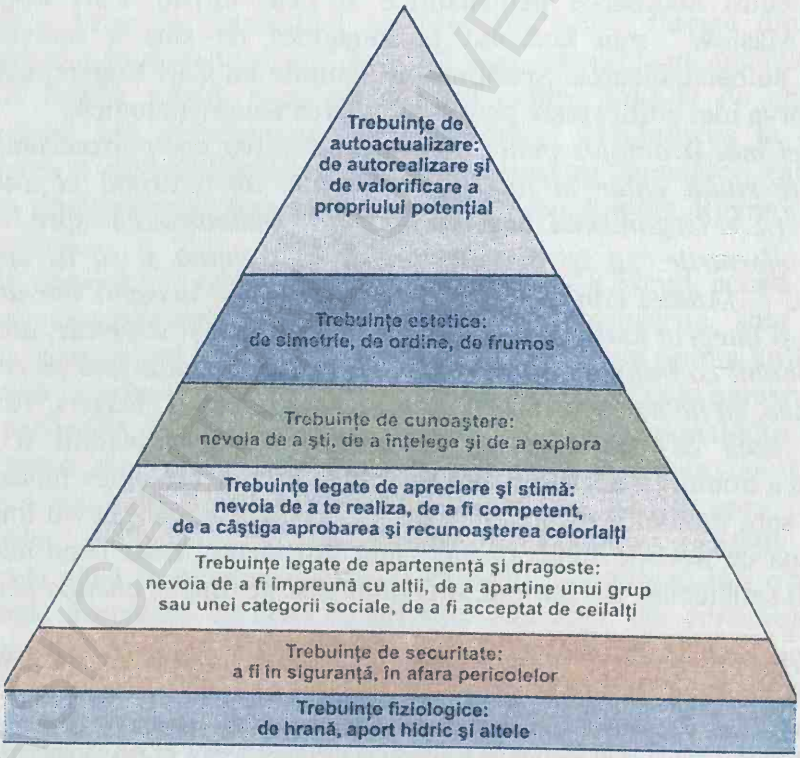
---

[78] ***Rogers, Carl*** (1902-1987) – psiholog american, fondator, alături de Abraham Maslow, al teoriei fenomenologice, adept al psihologiei umaniste. A desfăşurat o activitate de clinică, pe baza căreia a întocmit mai multe lucrări importante, dintre care citez: „Client-Centered Therapy" Boston 1951 şi „On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy" Boston 1970, sau „Carl Rogers on personal power" New York, 1977, precum şi nenumărate articole apărute în publicaţii de specialitate.

[79] ***Maslow, Abraham*** (1908-1970) – psiholog american umanist, iniţial adept al teoriei behavioriste pe care o va părăsi, elaborând propria teorie bazată pe motivaţie. Unul dintre fondatorii teoriei fenomenologice, teorie care pune accentul pe rolul care îi revine individului însuşi în definirea şi crearea propriului destin. Autorul lucrării „Motivation and personality", New York, 1970.

consacra unor interese intelectuale sau estetice. Căutările artistice şi ştiinţifice nu pot înflori în societăţi în care oamenii sunt nevoiţi să lupte pentru a-şi dobândi hrana, adăpostul şi siguranţa. Cea mai înaltă motivaţie – autoactualizarea – poate fi atinsă numai după ce toate celelalte nevoi au fost satisfăcute.

Abraham Maslow a pornit cercetările sale studiind viaţa unor personaje celebre, cum au fost B.Spinoza, Thomas Jefferson, A.Lincoln, Jane Adams sau Eleanor Roosevelt. Astfel, a creat o imagine compozită a ceea ce s-ar numi o persoană autorealizată (a se vedea tabelul de mai jos). Ulterior, el a extins studiul asupra studenţilor, alegându-i pe cei care corespundeau definiţiei sale. A constatat că aceştia reprezentau 1% dintre persoanele cu cea mai bună stare de sănătate, nu prezentau semne de dezadaptare şi îşi foloseau eficient talentul şi aptitudinile (demonstrată în lucrarea din 1970).



Piramida trebuinţelor (după A.Maslow, 1970). Trebuinţele situate la nivelul inferior trebuie satisfăcute măcar parţial înainte ca nevoile situate la nivelurile superioare să poată deveni surse importante de motivaţie.

Mai jos avem tabelul de autoactualizare. În acesta sunt cuprinse calităţile personale pe care Maslow le-a considerat ca fiind caracteristice unei persoane autoactualizate şi comportamentele importante din punctul de vedere al acestei autoactualizări .

CARACTERISTICILE PERSOANEI

Percepe realitatea în mod eficient şi poate tolera incertitudinea.
Se acceptă pe sine şi îi acceptă şi pe ceilalţi pentru ceea ce sunt.
Spontaneitate în gândire şi comportament.
Centrat mai degrabă pe problemă decât pe sine.
Un simţ sănătos al umorului.
Foarte creativ.
Rezistent la enculturaţie, nonconformism în mod nepremeditat.
Preocupat de binele umanităţii.
Capabil de o apreciere profundă a experienţelor fundamentale de viaţă.
Stabileşte relaţii interpersonale trainice, adânci, mai degrabă cu un număr redus de persoane.
Capabil să privească viaţa în mod obiectiv.

COMPORTAMENTE CARE DUC LA AUTOACTUALIZARE

Trăieşte viaţa asemenea unui copil, cu deplină concentrare şi implicare.
Preferă ceva nou, în locul drumurilor sigure.
În evaluarea experienţei, ascultă-ţi mai degrabă propriile sentimente, decât vocea tradiţiei, sau a majorităţii, sau a autorităţii.
Fii cinstit, refuză pretextele şi „regulile jocului".
Dacă vederile tale nu coincid cu cele ale majorităţii, asumă-ţi riscul impopularităţii.
Asumă-ţi responsabilitatea.
Lucrează din greu, indiferent ce te-ai hotărât să faci.
Încearcă să îţi identifici liniile de apărare şi ai curajul să renunţi la ele.

Autoactualizarea.
(După Maslow, 1967)

Teoria constructelor personale a lui George Kelly (1905-1966) se concentrează asupra conceptelor sau constructelor pe baza cărora individul interpretează sau îşi construieşte lumea. Kelly consideră că indivizii ar trebui văzuţi ca oameni de ştiinţă care acţionează intuitiv. Şi aceştia observă lumea, formulează şi testează ipoteze legate de ea, elaborează teorii cu privire la aceasta. Ca şi psihologii care îi studiază, la rândul lor, subiecţii umani analizează sau rezumă comportamente – clasificând, interpretând, evaluând aspecte legate de ei înşişi şi de lumea lor. Indivizii pot întreţine teorii false, credinţe care îi stânjenesc în viaţa de zi cu zi şi le distorsionează felul în care

evaluează evenimente, persoane, sau pe ei înşişi. În opinia lui G.Kelly, terapia sau consilierea ar trebui să încerce să îi ajute pe oameni să îşi construiască mai eficient interpretările, evaluările, teoriile asupra lumii.

A fost remarcată de către cercetători existenţa unei anumite discrepanţe între presupunerea noastră intuitivă, conform căreia comportamentul indivizilor este consistent de la o situaţie la alta şi studiile care par să demonstreze contrariul. Acestea arată că între două evaluări ale aceleiaşi trăsături, desfăşurate în situaţii diferite, există o corelaţie scăzută. Par să demonstreze că de fapt, comportamentul depinde mai mult de situaţia dată decât de trăsăturile stabile. De aceea consistenţa analizei indivizilor creşte atunci când sunt agregate evaluări desfăşurate în mai multe situaţii sau pe o anumită durată de timp. Interacţionismul pare să rezolve această dilemă, recunoscând în comportament rezultatul unor permanente interacţiuni dintre dispoziţiile personale şi variabilele situaţionale. Indivizii reacţionează diferit la situaţii, determină răspunsuri diferite din partea celorlalţi, selectează şi modelează diferit situaţiile. Drept urmare, prin intermediul interacţiunii reactive, evocative şi proactive, situaţiile devin şi ele o funcţie a personalităţii.

În ceea ce priveşte diferenţele de personalitate legate de dispoziţia generală, care apar la copiii mici încă de la vârsta de 3 luni, acestea se numesc temperamente, fiind acele aspecte timpurii pe care se bazează trăsăturile de personalitate ulterioare. Factorii genetici sunt responsabili doar în proporţie de aproximativ 50% din variabilitatea între indivizi, la nivelul caracteristicilor de personalitate.

În studiul personalităţii viitoare intră şi tendinţa copilului de a se apropia de anumite persoane şi de a se simţi ocrotit în prezenţa acestora, ceea ce se numeşte *ataşament*. Ataşamentul poate fi evaluat prin procedeul „situaţia străină", alcătuit dintr-o serie de episoade în care copilul este observat când mama părăseşte încăperea şi apoi se întoarce. Pe baza reacţiilor sale, copilul este clasificat ca având:

a) ataşament bazat pe securitate;

b) ataşament bazat pe insecuritate evitant;

c) comportament bazat pe insecuritate ambivalent.

Copiii cu ataşament bazat pe securitate fac faţă mai uşor situaţiilor şi experienţelor noi, comparativ cu copiii care au un ataşament bazat pe insecuritate.

Tot în studiul personalităţii sunt urmărite practicile parentale, care presupun două dimensiuni: prima distinge părinţii care au cerinţe faţă de copil, exercitându-şi controlul, de cei care nu au cerinţe faţă de copil; a doua dimensiune diferenţiază părinţii care manifestă răspuns afectiv şi acceptare faţă de copil, fiind centraţi pe copil, de cei care manifestă respingere, nu răspund afectiv şi sunt centraţi pe propria persoană. Combinarea acestor două

dimensiuni determină patru tipuri de *pattern*-uri parentale: autoritar, autoritarist, indulgent şi neglijent.

1) *Părinţii autoritarişti* îmbină controlul cu acceptarea; copiii lor sunt independenţi, cu tendinţe de autoafirmare, motivaţi pentru autorealizare şi succes social.

2) *Părinţii autoritari* exercită un control intens, dar manifestă un nivel scăzut al acceptării. Copiii sunt responsabili, dar retraşi din punct de vedere social, le lipseşte spontaneitatea şi motivaţia pentru autorealizare.

3) *Părinţii indulgenţi* manifestă acceptare, dar cerinţele faţă de copil sunt foarte puţine. Copiii lor dovedesc vitalitate, dar au tendinţe către imaturitate, lipsindu-le controlul impulsurilor, responsabilitatea socială şi încrederea în sine.

4) *Părinţii neglijenţi* sunt preocupaţi de propriile activităţi şi nu se implică în cele ale copilului. Copiii au tendinţa de a fi impulsivi, neinteresaţi de şcoală şi nu au obiective de perspectivă. Aceşti părinţi au copii care pot dovedi tulburări evidente ale ataşamentului şi ale funcţionării psihologice încă de la vârsta de doi ani.

Toate aceste practici parentale nu determină diferenţe majore în comportamentul copiilor, dar reflectă reacţiile părinţilor la comportamentul copiilor. În formarea personalităţii, influenţele genetice şi de mediu nu acţionează independent, ci se întrepătrund încă din momentul naşterii. Deoarece părinţii oferă copilului atât genele, cât şi un mediu, există o corelaţie intrinsecă între genotipul copilului (caracteristicile de personalitate moştenite genetic) şi mediul respectiv. Cele trei procese dinamice ale interacţiunii dintre personalitate şi mediu sunt:

1) *interacţiunea reactivă* – indivizii diferiţi, expuşi aceluiaşi mediu, îl experimentează, îl interpretează şi reacţionează la acest mediu în maniere diferite;

2) *interacţiunea evocativă* – personalitatea individului evocă răspunsuri distincte din partea celorlalţi;

3) *interacţiunea proactivă* – indivizii selectează sau creează medii proprii. Pe măsură ce copilul creşte, influenţa interacţiunii proactive devine din ce în ce mai importantă.

Studiile gemelare au pus în evidenţă aspecte inexplicabile, ca spre exemplu, diferenţa dintre asemănările gemenilor identici şi cea a gemenilor fraternali este prea mare pentru a putea fi explicată prin metode genetice. Gemenii identici crescuţi separat seamănă la fel de mult între ei ca şi cei crescuţi împreună. Gemenii fraternali şi fraţii obişnuiţi devin din ce în ce mai diferiţi cu trecerea timpului, chiar dacă sunt crescuţi împreună. Aceste aspecte se pot datora, parţial, celor trei tipuri de interacţiuni personalitate-mediu (reactivă, evocativă şi proactivă). Surprinzător a fost şi faptul că cercetătorii au arătat cum copiii aceleiaşi familii nu sunt mai asemănători decât copiii aleşi

aleator dintr-o populație. Tipurile de variabile studiate de obicei de psihologi (practicile parentale sau statusul socio-economic al familiei) nu au, virtual, nici o contribuție la diferențele individuale de la nivelul personalității. Există o probabilitate scăzută ca diferențele dintre familiile din societățile vestice, industrializate, să fie prea puțin marcante pentru a produce efecte diferite. Majoritatea culturilor non-vestice valorizează mai puțin independența și autoafirmarea, ci mai mult interdependența în cadrul comunității. Societățile agricole accentuează responsabilitatea și obediența în practicile parentale, în timp ce societățile bazate pe vânătoare și pescuit accentuează realizarea, încrederea în sine și independența.

Sarcina majoră a adolescenței este dobândirea unei identități unice și găsirea unui răspuns la întrebarea *„Cine sunt eu?"*. Statusul de identitate al unui tânăr într-un domeniu particular (cum ar fi religie, profesie, atitudini politice și sociale) poate fi clasificat în patru categorii:

1) *Categoria dobândirii identității* – sunt indivizi care au trecut printr-o criză de identitate și au rezolvat-o;

2) *Forcluderea* reprezintă categoria celor care nu au încercat niciodată să rezolve o problemă de identitate, ei acceptând poziția propriei familii;

3) *Moratoriul* se referă la indivizii care se află în cursul unei crize de identitate, încercând activ să-și rezolve problemele.

4) *Difuzia de identitate* presupune că individul nu a ajuns la o identitate integrată.

Unii pot trece printr-o criză de identitate fără să o rezolve niciodată. Identitatea specifică (cum ar fi cea artistică sau politică) câștigată în anii de colegiu se poate menține și la vârstele adulte.

Studiile longitudinale observă aceiași indivizi de-a lungul timpului. Evaluările performanței intelectuale indică continuitățile cele mai puternice. Acestea sunt urmate, în ordine descrescătoare, de variabilele de personalitate precum extraversiunea, stabilitatea/instabilitatea emoțională și controlul impulsurilor; continuitatea cea mai fragilă se înregistrează pentru atitudinile politice și opiniile despre sine (aprecierea de sine și satisfacția personală). Factorii genetici, ca și cei legați de interacțiunea genotip-mediu contribuie la continuitatea caracteristicilor intelectuale și de personalitate, de-a lungul timpului. Modelele maladaptive de personalitate pot fi susținute prin procesele caracteristice interacțiunii personalitate-mediu. Acestea produc consecințe cumulative – personalitatea timpurie a individului selectează și îl direcționează către trasee particulare de viață. Mai pot produce consecințe contemporane, când personalitatea timpurie se menține în viața adultă, evocând răspunsuri distincte din partea mediului. Ambele tipuri de consecințe au fost demonstrate într-un studiu care a urmărit copiii cu dispoziție instabilă de-a lungul a 30 de ani.

Normele culturale sunt influenţe de mediu care acţionează asupra personalităţii şi continuităţii sale. Indivizii care nu se conformează normelor sociale sunt obligaţi să se schimbe. Normele rolului de sex sunt un asemenea exemplu. Agresivitatea prezintă continuitate la bărbaţi, nu şi la femei; dependenţa prezintă continuitate la femei, dar nu şi la bărbaţi. Comportamentul care în copilărie nu corespunde normelor rolului de sex se poate transforma în forme mai acceptabile la vârsta adultă. De exemplu, băieţii dependenţi se transformă în bărbaţi afectuoşi, calzi, cu mariaje pline de succes. Prin analogie, copiii care nu corespund normelor de joc, preferând să stea în casă sau să petreacă multe ore privind natura, se pot transforma în artişti celebri sau oameni de ştiinţă extrem de utili societăţii. În ce fel, vom vedea mai departe.

3.3.2. Personalitatea artistică.

Este o caracteristică a persoanei cu aptitudini deosebite, care aduce contribuţii valoroase în domeniul artistic, respectiv muzical pianistic. Personalitatea artistică se formează continuu şi este grefată pe structura personalităţii generale. Se transformă permanent sub influenţa activităţii şi experienţelor acumulate, explicându-se astfel diferenţele majore dintre realizările artistice de tinereţe şi cele ale maturităţii. Personalitatea artistică este caracterizată de rezistenţa la influenţele mediului din punct de vedere calitativ şi, în acelaşi timp, de o permanentă adaptare la realităţile şi nevoile sociale, esenţializând problematicile şi valorizându-le prin punerea acestora în forme artistice perene, racordându-le astfel la viitor.

Educarea şi formarea unei personalităţi artistice porneşte de timpuriu, o dată cu primele manifestări muzicale ale copilului din perioada grădiniţei. Este etapa în care, dacă manifestările muzicale, actoriceşti, scenice etc. ale copilului sunt încurajate (evident, pe baza unor calităţi reale, aşa cum au fost deja prezentate la începutul capitolului), acesta poate să devină din ce în ce mai motivat în eforturile sale de natură artistică. Desigur că de aici până la alegerea muzicii ca domeniu special de studiu este un drum lung. Alegerea unei profesiuni de pianist ridică probleme dificile, cerându-se elemente de concordanţă între formaţia şi structura copilului şi caracteristicile cerute de profesie, precum şi elemente de prevedere a capacităţii de dezvoltare şi de adaptare a acestuia la cerinţele artei, care să poată proiecta personalitatea tânărului peste 20 de ani, când acesta se va afirma probabil ca muzician. Timpurile actuale au arătat o tot mai mare înclinaţie către atitudinile polivalente ale artiştilor, demonstrând că arta interpretativă pianistică poate fi studiată alături de alte domenii. Astfel, la Paris s-a organizat un Concurs pianistic pentru amatori, surpriza fiind enormă când tineri (şi nu numai) s-au

prezentat la un nivel artistic excepțional, nefiind pianiști concertiști, ci medici, ingineri sau de alte meserii. Aceste aspecte au făcut ca multe întrebări să se ridice cu privire la selecționarea viitorilor muzicieni și la regimul lor de studiu. Pentru a prevedea ce va fi este însă nevoie de cunoașterea legilor guvernante ale fenomenelor muzicale. Dacă se stabilește că aceste legi reprezintă principii universale, că muzica este un catalizator al acestor principii, cu siguranță că se va admite și faptul că este o meserie ce poate fi completată cu alte domenii, dar și că este necesar ca muzica să existe în orice timp, cu toate transformările tehnico-științifice la care este supus omul. Așa cred că personalitatea artistică a pianistului va fi recepționată și respectată la fel de mult ca oricare personalitate științifică. Fiziologia, psihologia, pedagogia sau sociologia sunt disciplinele care fac eforturi pentru înțelegerea și realizarea ființei umane ca agregat, ele fiind necesare în aceeași măsură și pentru realizarea ființei muzicianului și a personalității sale artistice. Cerința integrării determină stabilirea unei concordanțe între caracteristicile tânărului muzician și dezideratele vieții sociale. Educația în general și educația muzicală interpretativă în special înseamnă socializare. Contactul copilului cu scena este frecvent și constant, astfel confruntându-se deopotrivă cu atitudinile diferite și cerințele publicului, cu nevoia de a comunica permanent cu el prin intermediul sunetului, de a-l atrage și a-l convinge prin arta lui. Acest demers reprezintă un act de mare curaj, care transformă scena într-o sită a talentelor.

Fiecare copil are individualitatea sa, însemnând că a conduce sau a forma un copil prin procesul instructiv-educativ trebuie să țină seama de caracteristicile acestei individualități. De aceea și educatorul este un artist, care modelează o materie a cărei plasticitate este cu atât mai remarcabilă cu cât nivelul său de sensibilitate este foarte crescut. Educator nu se poate numi însă decât acela care, indiferent de meserie, se apropie de copil cu dorința de a-l ajuta. Nu se poate modela din orice copil orice tip de personalitate, ci sculptorul-educator intuiește modelul viitoarei sale opere, forma acesteia, dimensiunile și caracteristicile ei.

„La întrebarea: Ce aș putea face din acest bloc?, pe care, eventual, sculptorul și-ar pune-o, blocul de marmură i-ar putea răspunde: Poți face multe, dar nu orice... Eu acesta sunt... cercetează-mă cu atenție, folosește-te de orice cristal al meu și dă-mi strălucirea pe care oricine o dorește!"[80]

Am stabilit anterior că personalitatea umană este condiționată de fondul calităților transmise ereditar și de totalitatea acțiunilor exercitate de mediul înconjurător asupra sa. Este destul de greu de stabilit ce se datorează eredității și ce vine de la mediu în structura psihologică a unei persoane. Este totuși evident că ereditatea se face simțită în domeniul dezvoltării mintale, al

[80] *Holban, I.* – „Realizarea personalității: hazard sau știință?", Ed. Enciclopedică Română, București 1971, pg.17

temperamentului, al emotivității, chiar și în cel al talentelor speciale, cum sunt și cele muzicale. Surprizele apar când, alături de familii în care un anumit talent se găsește în generații succesive, aceleași talente (uneori chiar mai intense) apar și în familii fără o evoluție liniară descendentă în acest sens. Care ar fi cauza? Calitatea și plasticitatea celulei nervoase, cea care va fi caracteristică perioadei de creștere, permite însușirea unor modalități de gândire, de asociere, de memorare, de comunicare între oameni, de organizare sau formare a unor criterii de apreciere a lucrurilor, care condiționează procesul de orientare spre un anumit domeniu, ca și adaptarea în genere. Copilăria joacă deci, rolul principal în formarea viitoarei personalități, reprezentând perioada de asimilare și epoca celor mai mari cuceriri din viața omului. Fiecare copil este rezultatul propriei sale istorii, al propriei sale lupte pentru integrare, acomodare și asimilare, în condițiile realității exterioare. Procesul de maturizare psihologică a copilului exprimă realizarea copilului ca ființă umană, cu posibilități mereu în creștere de independență și de autoconducere. Reprezintă modificarea echilibrului său biologic și social în favoarea socialului, decalajul respectiv exprimând trecerea de la individualitate spre personalitate. Tradus în termeni pianistici, de la asimilarea unei imense cantități de informații, de deprinderi și obișnuințe pianistice, de scheme operaționale de gândire și studiu, se ajunge la momentul în care propria gândire și simțire se reflectă în realizările sale muzicale, într-o manieră corectă și unică, demonstrând capacitatea de a lua singur deciziile instrumentale cele mai favorabile actului interpretativ. Calitatea acestor soluții configurează o personalitate artistică.

Personalitatea generală apare ca un stadiu gradual în dezvoltarea copilului sau a tânărului, efect al procesului de maturizare pe plan biologic și pe planul conduitei sociale. Personalitatea reprezintă o structurare specifică de însușiri, care determină o formă proprie de conduită în contact cu realitatea înconjurătoare. Aceasta nu este o simplă sumă de caracteristici, cum ar fi: atenție, memorie, emoție, caracter. În fondul psihologic al unei persoane se găsesc aceleași variabile care sunt prezente în structura psihologică a tuturor persoanelor, fără ca prin aceasta oamenii să fie identici între ei. Ceea ce deosebește pe un om de altul este exprimat de echilibrul stabilit pe plan interior între anumite caracteristici. Formula individuală exprimă o integrare în unitate a multitudinii de aspecte psihice, fiecare dintre acestea primind coloratura întregului căreia îi sunt subordonate și contribuind, în anumite condiții, la conturarea caracteristicilor aceluiași întreg. Identitatea respectivă se găsește, ca formă de exprimare, prezentă în toată varietatea de răspunsuri pe care omul le formulează în fața solicitărilor zilnice și dincolo de schimbările pe care vârsta le aduce inerent în viața oricui.

Stabilitatea caracteristicilor individuale se află la baza relațiilor interpersonale, această constantă a personalității umane relevă faptul că, în

interiorul oricărei grupări sociale, fiecare persoană este o individualitate bine organizată şi diferenţiată de ceilalţi. Ca atare, persoana trebuie înţeleasă în echilibrul său interior, în raportul existent între coordonatele principale ale personalităţii sale. *Dominanta psihică* este acea variabilă psihică ce intervine activ în structurarea echilibrului interior. Ea susţine anumite caracteristici şi le inhibă pe altele. Dominanta ne explică de ce o anumită persoană, într-o anumită situaţie, a preferat integrarea într-o anumită realitate şi a refuzat-o pe alta. Este vorba de o dominantă care exprimă un interes, o anumită concepţie de viaţă, o anumită formaţie psihologic-culturală. Dominanta poate exprima modul de reacţie al persoanei, la fel cum emotivitatea poate exprima o variabilă dominantă, care în anumite situaţii (cum sunt cele scenice), reduce eficienţa aptitudinilor. Dominantele sunt deci, aspecte psihice moştenite sau dobândite, prezente în structura personalităţii, cu rol activ în conturarea echilibrului interior. Dominanta are un caracter hegemonic şi se poate exprima pe linia talentelor speciale (ca cel pianistic), a temperamentului, a afectivităţii, a caracterului şi, de cele mai multe ori, a motivaţiei. Cunoaşterea dominantelor înseamnă posibilitatea persoanei de a le stăpâni sau de a le satisface, confirmând astfel recomandarea *„cunoaşte-te pe tine însuţi!"* atât de necesară unei personalităţi artistice. Omul este aşadar, ceea ce exprimă dominantele personalităţii sale. Iar principiul dominantei rezolvă o cerinţă fundamentală a diagnosticului psihic, anume cerinţa de a cunoaşte persoana prin ceea ce are ea definitoriu. Dominanta exprimă ideea de unitate a persoanei, reprezentând elementul central şi dinamic, fiind o caracteristică generală, o însuşire prin care se exprimă pregnant personalitatea fiinţei umane şi implicit, cea artistică. Deoarece, în situaţia în care dominanta se confundă cu un talent, ea exprimă şi posibilităţile de realizare ale persoanei. Omul talentat sau geniul subordonează multe din mobilurile activităţii sale artei pe care o stăpâneşte. Aceasta devine valoarea centrală care organizează, într-un anumit fel, activitatea persoanei, îmbinând capacitatea de creaţie cu pasiunea. În astfel de situaţii omul este talentul său, iar personalitatea sa este fundamental artistică.

Omul are un număr considerabil de însuşiri intelectuale sau de motricitate, munca profesională implicând în rezolvare intervenţia inteligenţei şi a aptitudinilor speciale. Orice solicitare constituie un test, o probă de verificare a capacităţii de înţelegere sau de acţiune. Psihologia a întrevăzut posibilitatea ca, prin intermediul anumitor probe verificate pe un colectiv mai mare de copii şi persoane, să ofere informaţii asupra dezvoltării mintale a acestora sau asupra aptitudinilor intelectuale şi manuale. În cazul copiilor, pentru îndrumarea lor în viaţă este de o maximă importanţă cunoaşterea nivelului de dezvoltare mintală. Posibilităţile, înţelegând prin acestea inteligenţa, exprimă numai condiţia realizării ca pianist, nu şi realizarea însăşi. Un copil care posedă un talent pentru muzică va prezenta, pe linia sa, o valoare mult crescută dacă este supus de timpuriu unei acţiuni formative. Dar

posibilitățile intelectuale determină cantitatea și nivelul informațiilor care se pot asimila. Procesul de școlarizare are funcția de a asigura satisfacerea capacității de asimilare sau de exprimare a talentului existent. Nivelului posibilităților prezentate de copil i se opune nivelul de realizare. Raportul dintre aceste două niveluri arată eficiența procesului instructiv-educativ. Psihologia și pedagogia au prevăzut probe prin intermediul cărora nivelul de realizare al copilului poate fi apreciat prin compararea cu nivelul pregătirii prezentat de marea masă a copiilor de aceeași vârstă și școlaritate. Aceste probe sunt denumite *teste de cunoștințe*, cărora se subscriu examenele de specialitate. Aceste teste pot departaja valorile autentice și viitoarele personalități artistice pregnante, fiind absolut obligatorii într-un sistem instructiv-educativ muzical. Realizarea tânărului poate fi privită prin prisma aspirațiilor sale sau prin concordanța dintre aptitudini și drumul ales în viață, drumul artistic. Nivelul de aspirații include forma de viață către care tinde tânărul, condițiile în care întrevede atingerea satisfacției, valorile spre care se îndreaptă, situațiile sociale pe care le urmărește și aspectele caracteristice ale personalității sale pe care le cultivă. Liniile de perspectivă ale copilului în viață se conturează continuu și capătă un caracter realist în funcție de experiența dobândită. Ele trebuie întotdeauna încurajate de către educator și direcționate pe baza cunoașterii structurii psihologice a copilului. O atenție deosebită trebuie acordată copiilor lipsiți de încredere în posibilitățile lor, la care, de obicei, nivelul aspirațiilor este conturat sub nivelul posibilităților. În statutul pe care grupul mic social îl oferă copilului sau tânărului sunt incluse și caracteristicile aspirațiilor acestuia, reprezentând, pe plan prospectiv, ceea ce societatea așteaptă de la tânărul respectiv sub aspect de autorealizare. Trebuie subliniat că, fără intervenția favorabilă a condițiilor de mediu și de educație, geniul poate să nu se realizeze, iar cineva modest dotat din punct de vedere al talentului, printr-o acțiune sistematică de formare, prin susținerea unor interese sau a unor pasiuni, poate ajunge printre marii binefăcători ai omenirii. Pentru că pasiunea este factorul hotărâtor în atingerea unor obiective cu valoare deosebită.

Stabileam în paginile prezentate anterior că psihologia joacă un rol covârșitor în formarea personalității umane, dar și a celei speciale muzicale, că ea deține mijloacele de citire, interpretare și soluționare a unei individualități umane, ceea ce se numește psihologie experimentală. Aceste aspecte o înfrățesc în mare măsură cu arta muzicală, ale cărei principii sunt comune, cele două domenii intercondiționându-se permanent. Astfel, psihologii susțin că rezultatul unui examen experimental nu trebuie considerat în mod dogmatic, iar artiștii că rezultatul unui examen de pian nu trebuie luat *ad literam*. Uneori examenul experimental trebuie repetat, și această necesitate devine imperioasă în situația copiilor hiperemotivi. Blocajul emotiv conduce la obținerea unor rezultate sub nivelul posibilităților. În ceea ce privește momentul scenic

examinat, acesta rareori se mai poate relua. Dar exercițiul scenic despre care am vorbit poate fi o bună soluție pentru copiii cu un nivel de emotivitate ridicat. Mai departe, în orice examen psihologic trebuie asigurate nu numai condițiile de mediu (liniște, lumină, căldură suficientă, ore de lucru favorabile), dar și condițiile interne, care trebuie să conducă, prin existența interesului, a degajării de emotivitate etc., spre dezvăluirea nestingherită a capacității copilului, exteriorizându-se cu maximum de eficiență în condițiile experimentale. Constatarea se aplică întocmai în cazul examenului de pian, dispoziția internă a copilului fiind necesar a fi pregătită de un specialist în psihologie și nu lăsată doar în grija profesorului de instrument. Vorbesc despre acel specialist care trebuie să aibe evidența copilului, fișa lui psihologică, venind cu soluțiile cele mai potrivite pentru structura psihică a copilului care se află sub influența *stressului*[81].

Dezvoltarea nu este un proces uniform, de aceea atenția acordată copilului de către cei din jur determină, prin solicitări continue, apariția precoce a unor forme de conduită, după cum lipsa solicitării condiționează întârzierea acestora. Copiii cu talente speciale se găsesc puși în situația ca instruirea oferită pe linia capacității specifice lor să nu poată fi acoperită de conținutul învățământului general. Talentul, exprimând o dominantă a personalității sub aspectul posibilităților, trebuie satisfăcut, oferindu-i-se condiții optime de realizare din considerente atât de ordin personal, cât și social. Talentul este totdeauna bazat pe inteligență, iar inteligența, în gradele sale superioare, condiționează posibilitatea de asimilare a unei cantități deosebite de informație într-un timp scurt. Dar succesul în viață nu depinde numai de inteligența omului. Factorii de caracter, de motivație, de temperament, de echilibru afectiv sau de rezistență fizică intervin cu pondere și coloratură de la caz la caz în succesul persoanei. Prognoza succesului este valabilă în condițiile obișnuite ale vieții, nu și în cazul unei vieți pline de riscuri, instabilă și neprincipială ca a lumii contemporane. Aceste caracteristici fac ca formarea artistică și în special muzicală a unei personalități să fie tot mai dificilă.

În mare parte, întreaga personalitate a tânărului muzician se modelează în sprijinul talentului său: mâna capătă o anumită dexteritate, urechea sau ochiul dobândește o altă capacitate de discriminare, simțul armoniei și cel estetic capătă noi forme, rafinamentul artistic se instalează de timpuriu, posibilitatea de apreciere a unei opere de artă se amplifică prin cunoașterea criteriului artistic, capacitatea de creație se conturează în condițiile unei culturi

---

[81] *Stress* – termen utilizat pentru desemnarea tulburărilor provocate de către un agent exterior, denumit agent stressant; prin acțiunea exercitată asupra persoanei, alterează procesul de adaptare al acesteia la mediul înconjurător și afectează echilibrul existent. Efectele acțiunilor stressante sunt: sentimente de neîncredere, stări de anxietate, sensibilizare la eșec, teamă mărită, astenii, deficiențe caracteriale etc.

de specialitate şi ale unei măiestrii atinse. Avantajul formării şi perfecţionării pornite în copilărie rezidă în faptul că educaţia se face în momentele în care mobilitatea psihologică şi plasticitatea celulei nervoase asigură condiţii optime procesului de modelare. Posibilitatea de a conduce copilul spre o cât mai bună realizare a acestuia implică necesitatea cunoaşterii caracteristicilor sale fizice, psihice şi educative. Cauzele insuccesului trebuie căutate în afara copilului: în viaţa de familie, în calitatea asistenţei medicale, în modul de îndrumare la intrarea în şcoală, în condiţiile şcolii, în grupul de prieteni etc. Astăzi, când intrarea în şcoala de muzică se face după criteriul vârstei iar testele se întreprind cu superficialitate, lipsind o verificare atentă a condiţiei fizice şi psihice a copiilor, profesorului de instrument îi revin deseori sarcini extrem de dificile, care impun eforturi exagerate ce se soldează cu efecte minime în formarea muzicală, ceea ce frustrează în egală măsură persoanele implicate în educarea copilului şi pe copilul însuşi. Această deficienţă va dăinui încă multă vreme, cât timp nu se face nici o pregătire a cadrelor didactice în probleme legate de psihologie, psihopedagogie (de altfel, cele mai mici note obţinute la gradele didactice rezultă tocmai de la examenele de psihopedagogie) şi diagnoză, întrebându-mă deseori pe ce se bazează în cele din urmă experienţa formativă a profesorilor de specialitate? Pentru că orice aspect negativ trebuie surprins în formele sale incipiente, spre a se putea preveni cu mai mare uşurinţă înregistrarea unui eşec pe plan instructiv-educativ, restabilirea echilibrului însemnând crearea altor dominante şi implicând modalităţi de lucru diferenţiale, în funcţie de specificul individual al copilului în cauză. Altfel, nu vom vorbi decât despre o educaţie generală mai bogată, care include cunoştinţe pianistice, dar nicidecum despre personalităţi artistice. Şcoala muzicală de astăzi nu trebuie să pună accentul pe informare, ci pe crearea posibilităţii tânărului de a se autoinforma. Ea trebuie să formeze tânărului deprinderea şi necesitatea de a căuta să-şi înnoiască permanent fondul informaţional pe care-l posedă, spre a înţelege mecanismul fenomenelor artistice în raport cu cel economic şi social, spre a putea domina realitatea concretă ca personalitate artistică. Deci, ceea ce stă la baza unei personalităţi pianistice autentice este educaţia permanentă, care implică autoeducaţia prin autoinformare şi prin perfecţionarea talentului din proprie iniţiativă, astfel personalitatea realizată se substituie personalităţii în formare.

Ca o concluzie, profesiunea şi personalitatea sunt două realităţi care se caută şi se acceptă în condiţiile în care are loc o afinitate sau o posibilitate de acoperire completă. Caracterul de integrare în munca pianistică îl oferă stăpânirea tehnicii de lucru, degajarea în studiu şi în timpul cântatului, ca o rezultantă a procesului de dezemoţionalizare sau control emoţional. Faza de integrare reprezintă etapa în care persoana realizează randamente superioare în activitatea profesională cu un consum minim de energie. Este uimitor cum în lumea muzicală s-a constatat că acest randament este diferit comparativ cu alte

meserii, un nivel performanțial ridicat fiind atins odată cu înaintarea în vârstă, nicidecum în perioada de tinerețe. Există însă excepții, cum este cazul lui Dinu Lipatti, care au demonstrat că se poate ajunge la marile adevăruri artistice de timpuriu, chiar dacă aceste adevăruri vlăguiesc ființa din punct de vedere fizic, ducând-o deseori prea repede spre eternitate. Astfel, psihologii au arătat că personalitatea umană este dominată - în prima perioadă de vârstă, de energie, iar în cea de a doua, a maturității, de experiență. Omul în general şi artistul în special nu pot fi apreciați unidimensional şi nici nu pot fi măsurați mereu cu aceeaşi unitate de măsură. Omul nu este o maşină, el este mereu altul, iar capacitatea sa de lucru înregistrează variații. Aceste variații sunt extrem de evidente în viața artistică, artistul necesitând înțelegere şi ajutor poate mai mult decât oricare altă persoană, el fiind cel ce trudeşte permanent pentru a servi societatea, fără a cere concret nimic de la aceasta. Iar societatea de cele mai multe ori uită că îi este datoare!

Formarea personalității artistice constă în descoperirea propriilor valențe prin nenumărate teste artistice, formarea continuă a acestor valențe pentru a duce la descoperirea altora noi, ceea ce reprezintă eflorescența talentului printr-o apropiere de muzică şi în special de pian nu numai intelectual, ca lucrător, ci şi afectiv, ca om. Pentru că, aşa cum susținea şcoala psihologică pianistică, omul trebuie pus înainte de toate, prin om împlinindu-se lucrarea pentru om. Chintesența unei personalități artistice se află deci, în echilibrul dintre intelect şi afect, iar dificultatea formării acesteia constă tocmai în stabilirea gramajelor necesare unui echilibru perfect.

3.3.2.1. Personalități artistice pianistice româneşti: Dinu Lipatti şi Clara Haskil

Despre misterul **Dinu Lipatti** (născut la data de 19 martie 1917 la București) s-a vorbit deja foarte mult. Despre suferința şi capacitatea sa colosală de a o domina, despre un destin nedrept al unui om admirabil iar s-a vorbit enorm. Eu mă voi focaliza pe acele aspecte care reflectă trăsăturile cele mai importante ale personalității sale artistice, devreme construită şi trainică, rămânând o emblemă a pianisticii româneşti şi înscriindu-se în constelația marilor pianişti ai lumii.

„Un artist tânăr, ajuns la o măiestrie uimitoare pentru vârsta sa – iată un adevăr de care am fost cu toții conştienți de a fi pierdut prin moartea lui D.L. Desigur există numeroşi pianişti posesori ai unei tehnici infailibile, siguri pe degetele şi memoria lor, plini de curaj şi de elan. Dar extraordinara maturitate a concepției muzicale îi conferea lui Lipatti un loc care-l făcea egalul celor mai mari. El depăşise, fără a întârzia o clipă, stadiul „campionului", pentru că era înainte de toate un muzician autentic şi abia pe urmă un minunat pianist. În acest domeniu, era emoționant prin modestia sa.

În prezența celor mai în vârstă, ca Arthur Schnabel de exemplu, l-am văzut cerându-i sfaturi cu o deferență care lipsește de multe ori unor tineri înfumurați. Cu prilejul unui concert cu Paul Sacher la Sils-Maria, am fost martor la tracul, la emoția sa, când, înainte de a cânta Concertul în mi bemol de Mozart, a aflat în ultima clipă că Clara Haskil se găsea în sală, <ea care interpretase acest concert ca nimeni altcineva>. *Prin el am pierdut și un compozitor care se dovedea, spre deosebire de atâția alții, poate prea sever față de ceea ce crea, în ciuda încurajărilor pe care le primea ori de câte ori prezenta vreo lucrare proprie. Era aproape imposibil să-l determini să vorbească despre ceea ce a scris sau despre ceea ce voia să întreprindă. Cu un soi de pudoare, el îndepărta acest subiect de discuție și totuși ascultându-l pe vremea când era încă elev al Școlii Normale de Muzică, interpretând o lucrare al cărei autor era, am fost izbit de evidenta personalitate pe care o manifesta deja. În discuțiile noastre, se amuza de atacurile mele împotriva virtuozilor de toate categoriile, și cred că din această cauză m-a poreclit glumind amical Prometeu. Dragă Dinule, dumneata meriți mult mai serios decât mine această poreclă. Dumneata ești cel ce aduce oamenilor focul cel mai prețios al artei muzicale și pe care boala necruțătoare care era vulturul împotriva căruia a trebuit să lupți fără încetare a sfârșit prin a-ți învinge atât de crud energia și pasiunea genială, destinată muzicii"*[82], scria Arthur Honneger.

Un alt paragraf îl evocă pe același Dinu Lipatti din perspectiva unui pianist prieten, anume Nikita Magaloff:

"...Nu cunosc vreo ființă a cărei personalitate să fi degajat atâta lumină. Moartea lui a fost pentru mine un șoc nespus de dureros...Eu aș prefera să păstrez în mine amintirea atât de vie a prezenței sale, a veseliei sale, a unei mari tandrețe ce se degajau din prietenia sa. Artistul nobil și senin pe care l-am admirat cu toții putea fi cel mai nebunatic și fermecător dintre prieteni! La puterea sa de concentrare unică, la convingerea și forța care marcau interpretările sale, Dinu știa să adauge elanul juvenil, veselia spontană și plină de maliției ozitate care-i era atât de specifică și pe care eram încântați să i-o descoperim și în relațiile sale de prietenie cu noi. Fie că era în timpul ședințelor noastre de la catedra de pian sau că era angajat într-o conversație, fie că era vorba despre discutarea unei probleme tehnice sau muzicale, sau de evocarea unor amintiri de călătorie, el aducea totdeauna acea prospețime, acea zburdălnicie, rezervată intimilor, acel umor care făcea parte atât de mult din farmecul de neșters al prezenței sale.

I-au fost suficiente câteva concerte pentru a se impune. Îmi amintesc că înainte de sosirea lui în Elveția, Clara Haskil, care nutrea pentru el o profundă admirație, îmi spunea: <Ai să vezi. Îi va fi suficient un concert

[82] *Păsculescu-Florian, Carmen* - „Dinu Lipatti", Ed. Muzicală, București 1989, pg.19-20

pentru a se impune.> *Această judecată mă păstra temător fiindcă ştiam prea bine dificultăţile întâmpinate în orice debut de carieră, dar nu-l cunoşteam încă pe Lipatti. Clara Haskil a avut perfectă dreptate: Dinu Lipatti a ştiut să cucerească pe dată publicul cel mai recalcitrant, atât prin arta cât şi prin extraordinara sa personalitate. L-am ascultat pe Lipatti pentru prima oară în orăşelul Martigny. Am înţeles imediat că mă aflam în prezenţa unui mare artist. Era suficientă o sală mică, un pian, că o anumită vrajă îşi făcea deja simţită prezenţa. Acum revăd cu nostalgie una dintre ultimele noastre întâlniri, când Lipatti mi-a cântat transcripţia lui din Pastorala pentru orgă de Bach, pe care era pe punctul de a o termina. Frumuseţea, extraordinara puritate şi fidelitate pe care le dăruia acestei lucrări m-au izbit pe dată şi m-au emoţionat, la fel ca şi admirabila interpretare...*"[83]

În calitatea sa de profesor al Conservatorului din Geneva între anii 1944 şi 1949, Dinu Lipatti a condus destinele câtorva pianişti de seamă, pianişti care erau premiaţi la importante concursuri internaţionale. Imaginea profesorului a fost notată de către unul dintre foştii elevi ai clasei sale de virtuozitate, Jacques Chapuis, cel ce peste ani va ocupa funcţia de director al Asociaţiei europene a profesorilor de pian:

„*Nu este uşor să vorbeşti despre Dinu Lipatti – Profesorul. Trebuie să te referi la muzicianul extraordinar, la pianistul cu calităţi unice, la compozitor şi mai presus de orice la omul cu o personalitate nobilă şi generoasă, cu umor subtil şi o mare abnegaţie... Lipatti nu a intenţionat să fie pedagog. El credea în stimularea şi dezvoltarea înţelegerii marilor opere ale literaturii pianului şi în muzicalitatea acelora care veneau la el pentru îndrumare, ajutându-i să-şi atingă idealurile. Pentru aceasta a intenţionat să scrie* Studiu asupra interpretării *în colaborare cu Nadia Boulanger. Proiectul nu s-a concretizat, dar a rămas Credo-ul artistic al lui Lipatti, formulat într-o scrisoare către un tânăr pianist care îi ceruse sfatul asupra modului de lucru şi al principiilor pe care să le urmeze.* [Cu alte cuvinte, cum se formează personalitatea artistică – n.m.] *Iată câteva fragmente care rezumă filosofia şi atitudinea sa faţă de activitatea de profesor.*

- Ce să-ţi spun despre interpretare? Aş prefera să repet, poate nu la modul perfect, metoda care ne călăuzeşte pe noi, în etape, până la ADEVĂR.

Mai întâi trebuie să se descopere întregul conţinut emoţional al operei cântând-o foarte mult, în diferite feluri, înainte de a începe să o cânţi tehnic. Când spun să o cânţi mult mă gândesc la o interpretare mentală aşa cum ar fi cântată bucata respectivă de cei mai perfecţi interpreţi. După ce ne-am fixat în minte impresia frumuseţii perfecte dată de interpretarea mentală – o impresie continuu înnoită şi revitalizată de repetarea interpretării în tăcerea nopţii – putem trece la interpretarea tehnică disecând fiecare dificultate într-o

[83] *idem*, pg. 45-46

mie de mici unități pentru a elimina fiecare obstacol fizic şi tehnic. Acest proces de disecare nu trebuie să implice întreaga operă cântată de la început până la sfârşit, ci fiecare detaliu considerat separat. Studiul trebuie făcut cu mintea limpede, fiind conştient de faptul că este necesar să pui suflet în interpretare. Ajungem, în sfârşit, la ultima fază, când opera trebuie interpretată în întregime tehnic, trebuie construită arhitectural pentru a o judeca în perspectivă. Persoana cu mintea limpede care a dirijat activitatea practică participă la această interpretare împreună cu artistul, plin de emoție, de spirit, de viață şi căldură. Artistul este acela care a recreat în minte şi care a descoperit o nouă şi mare putere de expresie. Iertați-mă că mă exprim prost în legătură cu ceva atât de solemn.... Metoda de predare a lui Lipatti avea aceeaşi maturitate extraordinară, ca tot ceea ce a făcut, întotdeauna dând maximum posibil. Când şi-a luat în primire postul de profesor de pian era nervos şi se considera nepregătit pentru o astfel de misiune. Dar înclinația sa completă pentru muzică şi dorința de a-i ajuta pe tinerii muzicieni i-au risipit nervozitatea. Era foarte exigent aşteptându-se la acelaşi devotament şi implicare completă din partea studenților săi. În acelaşi timp, simțea o mare responsabilitate față de ei şi nu-i plăcea să piardă lecții din cauza angajamentelor care îl rețineau mai multe săptămâni uneori. Totuşi, fiecare lecție aducea noi revelații asupra unei probleme tehnice deoarece totul se clarifica îndată ce el le ilustra în felul său inimitabil. Lucrând cu Dinu Lipatti era o problemă de conştiință muzicală, cum o numea el, o căutare a adevărului. Ne-a instilat importanța de a decide chiar din prima etapă a studiului unei opere, cum trebuie să sune opera respectivă şi să avem o viziune a operei ca întreg. Atunci şi numai atunci studenții săi erau încurajați să o cânte, iar aceasta trebuia făcut cu grijă maximă astfel încât fiecare frază să devină o parte integrantă a operei. Dacă auzi în imaginație cum trebuie să sune fiecare frază, ți-ai creat deja în minte mişcările fizice care vor exprima acele sunete, ne spunea Lipatti deseori. Într-adevăr, Lipatti poseda unul dintre acele mijloace perfecte de a exprima intențiile muzicale la o desăvârşită tehnică a pianului.

Când l-am întrebat cum trebuie abordate celebrele Studii ale lui Chopin, el a zâmbit şi a spus că le-a exersat cel puțin şase luni în fiecare dimineață, încet, cu fiecare mână separat, ascultând cu atenție fiecare sunet, studiind fiecare mişcare a brațelor, mâinilor, a degetelor şi chiar a trupului pentru a fi sigur că acestea reflectă exact ideile sale muzicale. Numai atunci a îndrăznit să le cânte în public. Trebuie să adaug că nu cred că am mai auzit pe cineva dând o asemenea interpretare studiului, care să egaleze pe cel al lui Lipatti. Uneori socotea că în loc să explice cum să exersezi un anumit pasaj, ar fi mai bine să-l ilustrezi. Studentul putea să învețe mai mult urmărind acea coordonare extraordinară dintre muzică, aşa cum o concepea el, şi mişcările necesare pentru a o exprima. Lui Lipatti îi plăcea să spună celebra fabulă a

furnicii şi centipedului, când unul dintre noi îi punea întrebări: <Furnica l-a privit zile în şir pe centiped cum mergea, cum îşi mişca picioarele cu o eleganţă şi coordonare perfectă până când, într-o zi, cu teamă şi admiraţie, şi-a luat inima în dinţi şi l-a întrebat: Domnule Centiped, cum poţi să-ţi mişti picioarele atât de frumos, să mergi atât de simplu şi elegant? Nu ştiu, i-a răspuns centipedul, merg pur şi simplu. Cu siguranţă că ştii exact ce ai de făcut în fiecare moment, spuse iar furnica, altfel nu te-ai putea mişca într-o ordine atât de perfectă. Flatat de această remarcă, centipedul a promis să se gândească şi să-i explice furnicii în ziua următoare. Furnica a venit foarte emoţionată de dimineaţă şi a aşteptat, dar centipedul nu a apărut. Îngrijorată, s-a dus să-l caute în pădure şi după un timp l-a găsit zăcând epuizat la rădăcina unui copac. M-am străduit atât de mult să-mi dau seama cum merg, m-am încurcat din ce în ce mai mult şi iată-mă... nu ştiu ce să fac, nu mai pot merge!>

Lipatti credea, ca şi centipedul, că pianistul trebuie să aibă o coordonare naturală, să se mişte liber, fără să se analizeze prea mult. El credea în studiul analitic detaliat al mişcării pe care o făcea, dar insista asupra faptului că trebuie să existe o fuziune totală între gândirea muzicală – structura armonică şi ritmică, liniile melodice, emoţia –şi realizarea pianistică. Mai presus de orice interpretul trebuie să posede spontaneitate în interpretare. Ori de câte ori unul dintre noi trebuia să apară în public, el ne dădea următorul sfat: Acum, după ce ai muncit bine şi ai studiat programul în cele mai mici amănunte şi când ştii cum ţi-ar place să fie interpretat, execută-l aşa cum simţi. Gândeşte numai la muzică, nu şi la ceea ce ţi-am spus să faci sau cum aş vrea eu să interpretezi.

Mă gândesc deseori la timpul petrecut la orele lui Lipatti, care se desfăşurau ca un Curs special, cu toţi studenţii prezenţi, deoarece el susţinea că era foarte important pentru noi să ne ascultăm unul pe celălalt. În felul acesta învăţam să ascultăm cu atenţie propria noastră interpretare. Nu toţi studenţii săi erau foarte talentaţi, dar el lucra cu fiecare cu aceeaşi seriozitate şi interes, indiferent de problemele pe care le întâmpina. Dacă tehnica digitală nu era adecvată, el nu recomanda studii pentru agilitatea degetelor, ci insista ca studentul să exerseze mişcarea lentă a sonatelor, nocturnelor şi altor piese care cer un ton cantabil şi o linie legato. Desigur, toate problemele tehnice erau studiate în detaliu, prin muzică. În cazul meu, când m-am înscris la clasa sa, eram nerăbdător să cânt cu exuberanţa şi temperamentul unui tânăr pianist. El a socotit că eram prea încordat şi tonul meu era cam abrupt. Cu mare răbdare mi-a arătat cum să-mi folosesc greutatea braţelor, cum să realizez suplеţea încheieturii şi cum să-mi dezvolt tehnica digitală pentru a avea degete de fier în mănuşi de catifea, cum descria un critic pianistica lui Lipatti. El m-a făcut să-mi dau seama că tonul meu strident era rezultatul lipsei de unitate dintre intenţiile muzicale şi gesturile fizice. Lipatti-profesorul

a încercat să ne transmită tot ce ştia şi credea. El susţinea că partitura muzicală trebuie să fie Biblia noastră. Dar care partitură? Deseori spunea: - Urtext (textul originar)? Da, este foarte important. Dar Urspirit? Spiritul originar este mai important pentru o interpretare corectă.

A fost o zi tristă când sănătatea sa şubredă l-a silit să părăsească Conservatorul din Geneva. Pentru mine şi pentru colegii mei – printre care artişti ca Bèla Siki, Fred Weiss, Fernanda Kayser, Aimé Leonardi şi alţi câţiva – anii aceia reprezintă o experienţă unică raportată multor nivele ale conştiinţei. Credo-ul artistic al lui Lipatti, nobila şi inspirata scrisoare către un tânăr pianist, în care a cuprins atâta artă cât se putea transmite în scris, va fi întotdeauna un testament pentru elevii săi care, la rândul lor, se vor strădui să-l transmită studenţilor. Astfel, arta lui Lipatti rămâne cu noi"[84]...

Dintre profilurile psihologice ale personalităţii lui Dinu Lipatti, le mai amintesc pe cele făcute de Nadia Boulanger, Igor Markevici şi Ernest Ansermet, cei ale căror destine s-au intersectat în plan artistic cu Dinu Lipatti.

Igor Markevici: *„...Dinu avea acel dar al copiilor şi al poeţilor care văd lucrurile aşa cum ar trebui să fie, reuşind să transmită celorlalţi o nouă imagine. Cu el totul devenea curat şi, cum întotdeauna se adresa laturii celei mai bune a oamenilor, aceştia se simţeau fericiţi să dăruiască ce aveau mai bun în ei...În simplitatea şi seriozitatea cu care Dinu trata viaţa, se află adevăratul secret al artei sale. Ca toate spiritele adevărate care luminează lumea, Dinu era înainte de toate un om, un adevărat om, foarte autentic şi foarte uman. El privea destinul cu seninătate şi simplitate, dând impresia că tratează moartea cu o gravitate liniştită... Nimic nu era obscur la această fiinţă a cărei mână fie ţi-o întindea, fie se exprima cântând... El avea ceva care te susţinea, da, această mână te extrăgea din rutina vieţii cotidiene pentru a te purta pe căile graţiei şi ale libertăţii. Dinu elibera tot ce-l înconjura de o anume povară şi de orice vulgaritate. Iată de ce amintirea lui aduce întotdeauna acea dragoste de viaţă care lui îi dăduse o forţă aproape miraculoasă..."*[85]

Dirijorul Ernest Ansermet face referiri pertinente cu privire la arta pianistică lipattiană:

„Lui Dinu Lipatti i-au fost suficiente câteva apariţii ca publicul, atât de diversificat în împărţirea admiraţiei, să recunoască în el, unanim, o făptură de excepţie. Mă surprind vorbind despre om şi nu despre artist. Şi aceasta, pentru că într-adevăr, oricât de mari i-ar fi fost meritele pianistice, oricât de desăvârşită, oricât de strălucitoare i-ar fi fost tehnica, arta sa impresiona dintr-o dată. Preocupările artizanale, aşa cum îi plăcea lui să spună, îl absorbeau fără răgaz; iar în această muzică accentul uman şi personal căpăta

[84] Păsculescu-Florian,C. – op.cit., pg. 54-58
[85] *idem*, pg.81

autenticitate, convingere şi forţă. Arta lui Dinu Lipatti ne făcea să simţim acel vechi adevăr după care ceea ce creează un artist este, în ultimă analiză, un har al său; şi, în plus, sufletul pe care îl punea în această interpretare era egal cu cel al capodoperelor pe care le cânta... Un artist poate avea simţul anumitor valori, fără a le realiza întotdeauna în viaţă. Toţi acei care l-au cunoscut pe Dinu Lipatti ştiu că această puritate, acest adevăr, această supremă simplitate care apăreau în arta sa îl întruchipau chiar pe el. Lumea îşi dădea seama de calităţile muzicianului care nu erau decât oglindirea unei personalităţi morale, a unei făpturi de excepţie pe care auditorii săi o sesizau imediat. Dincolo de talentul artistului, ei descopereau virtuţile omului: acea totală uitare de sine, acel respect al aproapelui, acea prospeţime de copil dublată de o uimitoare agerime, acea vivacitate a imaginaţiei, alături de o profundă gravitate, în fine acea tărie sufletească pe care a dovedit-o pe tot parcursul lungii sale încercări şi care i-a permis să privească moartea în faţă, când pentru o clipă, a văzut-o la faţă...."[86]

Iată şi gândurile profesoarei sale de la Paris, Nadia Boulanger, rostite la data de 2 decembrie 1950, ziua dispariţiei pământeşti a lui Dinu Lipatti, la doar 33 de ani:

„...George Enescu l-a văzut pe Dinu crescând; eu l-am cunoscut de pe când era adolescent. Cum am putea să-l descriem noi doi. George Enescu i-a ghicit talentul...Când Dinu a ajuns la Paris, era un pianist desăvârşit, format de acea admirabilă Domnişoară Florica Musicescu, pentru care avea un cult, şi de un adevărat compozitor, înarmat cu cunoştinţe serioase, Mihail Jora... Înfăţişarea sa îl revela pe deplin. Figura liniştită, calmă, privirea catifelată, atât de aprinsă, atât de blândă, atât de serioasă, mâinile albe frumoase exprimau delicateţea şi forţa sufletului său. Se degaja din el o extraordinară puritate, căci păstrase intacte voioşia şi gravitatea copilăriei. Cum aş dori să-mi amintesc de tot ce mi-a spus de-a lungul anilor, pe când vorbeam despre muzică, sau pălăvrăgeam pur şi simplu. Cuvintele sale nu erau niciodată dogmatice şi nici complicate, chiar şi atunci când veneau din tainiţele sale cele mai adânci. Ele păstrau un soi de simplitate copilărească, aveau întotdeauna rezonanţa autenticului. În preajma sa, cele mai simple obiecte, cele mai umile fiinţe căpătau o nouă valoare prin atenţia pe care le-o dădea. Acelaşi respect pe care-l avea faţă de fiinţe, de lucruri, îl avea şi faţă de munca sa. Asculta şi auzea aşa cum numai fiinţele concentrate o pot face, şi nu cred ca vreodată să fi cântat sau scris vreo notă mecanic. Decât să fi lăsat un pasaj imperfect, mai bine îl relua de o sută de ori, fără a-şi imagina că acest efort îl poate obosi. Ştia deja ce riscuri îţi asumi când te apropii de capodopere şi îi era totdeauna teamă că nu este îndeajuns de bine pregătit pentru a se pune în slujba lor, că nu le ascultă îndeajuns de profund pentru a

---

[86] *idem*, pg. 82-85

le înțelege tot sensul și că nu este demn de a le transmite așa cum ar merita. Și ce pasiune avea pentru pianul său. Când îl sfătuiam să-și rezerve mai multă vreme pentru a compune, râdea: - Știu, dar nu mă pot desprinde de pianul meu. Dacă ați ști cât îl iubesc... *Urechea sa era sensibilă la cele mai delicate nuanțe ale sunetului, la cele mai subtile inflexiuni ale ritmului. Cu câtă precizie potrivea el digitațiile, atacurile, pedalele. Partea artizanală a meseriei sale (cum îi plăcea s-o spună) îi ocupa spiritul fără încetare. Întocmai ca și Igor Stravinski, nu se lăsa în seama celor primite gratuit și îi plăcea să repete ca maxime:* - Cel ce dorește să-și scrie visul, își este dator să fie infinit de treaz. - Cel ce vrea să înfăptuiască lucruri mari trebuie să se gândească profund la detalii. – Marele artist este acela pe care constrângerea îl exaltă, căruia obstacolul îi servește de trambulină.

În compozițiile sale găsim aceleași semne profunde ale personalității sale. Ele sunt mărturia unui adevărat talent creator și merită să stea alături de discurile care prelungesc strălucirea interpretului. ...Până la sfârșit el a iubit viața din toate puterile care păreau câteodată fără limite. Rămânea plin de fantezie, de zburdălnicie, amuzat de o farsă, sensibil la cea mai mică atenție, generos până la exces. El dădea totul, chiar și timpul care-i era atât de măsurat. Se străduia să găsească mijlocul de a face plăcere, de a fi util. Avea un deosebit simț al prieteniei și al discreției....Ce exemplu de conștiință, de modestie delicată, de curtoazie înnăscută, de puritate. Ar fi putut să se mândrească cu talentul său miraculos, cu gustul său infailibil, cu tehnica sa prestigioasă. Fără a se bizui pe asemenea rare disponibilități și pe impulsurile sufletului său mare, s-ar spune că atâtea bogății nu-i aduceau decât obligații apăsătoare. Căuta, asculta, muncea fără încetare, și orice ar fi realizat, spunea: - Data viitoare voi face mai bine. *Această pietate, această umilință îi erau atât de firești. Toate acestea rămân un exemplu pentru noi..."*[87]

Despre Dinu Lipatti nu mai pot adăuga decât ceea ce mărturisea Jacques Laval:

„Dinu, un om atât de atent cu alții, m-a învățat că cel mai mic gest trebuie să fie un act de dragoste"[88] și recomandarea de a audia Sonata K.V.310 de W.A.Mozart în interpretarea sa, conform CD-ului anexat în coperta volumului 2).

Toată arta și personalitatea sa artistică au stat sub semnul umanismului și au fost dominate de dragoste față de semeni. Poate nu este întâmplător că Dinu Lipatti a murit la o vârstă Hristică, având o proprie și grea cruce de urcat pe Golgota artei muzicale...

---

[87] *Păsculescu-Florian, C.* – op.cit., pg. 97-100

[88] *idem*, pg. 108

Clara Haskil, marea prietenă a lui Lipatti, nu putea fi departe de acesta uman vorbind. Când spiritele mari se întâlnesc leagă prietenii trainice. Voi porni pe firul decodor al personalității sale artistice, o altă ilustră stea a pianisticii mondiale ale cărei seve s-au tras din pământuri românești.

Născută la București în data de 7 ianuarie 1895 ca a doua fiică dintre cele trei ale familiei Haskil, are ocazia să audă acordurile unui pian în propria casă, deseori întâmplându-se să adoarmă pe sunetele pianului la care sora sa Lili și mama lor se relaxau cântând. Micuța Clara se remarcă prin firea afectoasă, înclinată spre visare. La vârsta de trei ani se așează la pian și cântă din instinct melodii auzite la sora sa. Sub îndrumarea muzicală a mamei, foarte curând se vor observa darurile surprinzătoare de ureche muzicală și digitație. Aptitudinile Clarei sunt tot mai evidente, fiind capabilă să redea la pian, după ureche, tot ce cântă Lili. Spre sfârșitul anului 1899, D.G.Kiriac o aude cântând și este uluit de precocitatea muzicală a fetiței, prezentând-o lui George Ștefănescu, profesor la Conservatorul din București. Iată cum, în cazul copiilor precoci, personalitatea se remarcă de la început, din primele reacții conștiente pe care le au. Intrată în clasa de pian a profesoarei Zenide, veche profesoară cu principii rigide și care nu crede în copiii-minune, Clara Haskil de doar 7 ani are o primă reacție de personalitate: *„De ce să cânt cu fiecare mână pe rând, dacă pot să cânt cu amândouă deodată?"*... Fetița, orfană de tată, va fi luată în grijă de un unchi din partea mamei, Avram Moscuna, cel care o va ajuta în dezvoltarea sa muzicală, ducând-o să învețe în orașul muzicii, Viena. Prezentată somităților pianistice ale vremii (anul 1902), Theodor Leschetizky și Anton Door, acesta din urmă va scrie într-un articol: *„Zilele trecute a venit la mine un doctor din România ținând de mână o fetiță de 7 ani... Acest copil este o minune: n-a urmat niciodată o adevărată instrucțiune muzicală, dar nici nu era nevoie, de vreme ce poate reda din memorie, fără greșeală, cu mânuțele ei de copil, tot ce i se cântă.... I-am pus în față o sonată ușoară de Beethoven; a descifrat-o perfect, fără să ezite măcar o secundă.... O asemenea maturitate într-o minte de copil este într-adevăr tulburătoare."*

Clara va fi încredințată profesorului Richard Robert (cel care va conduce și destinul pianistului Rudolf Serkin), un pedagog înnăscut, dotat cu reale calități umane și cu o vastă cultură, cel care va arăta lumii „miracolul Clara Haskil, copil minune". Asistenta acestui profesor, Anka Bernstein, redă prima întâlnire dintre cei doi -profesor și elevă:

„...Parcă o văd pe Clara apărând alături de unchiul ei: timidă și speriată, privindu-ne pe furiș, cu teamă de ceea ce avea să urmeze..." Această timiditate și teamă vor fi o caracteristică a personalității Clarei Haskil întreaga sa viață. Clara este o fire hipersensibilă, care va avea nevoie de afecțiune permanent și care nu se va putea dezvolta decât printre oameni a căror simpatie o simte.

Tot asistenta profesorului afirma: *„La Clara, fie că era vorba de Bach, de Schumann sau de Chopin, totul era viață, sensibilitate, grație, temperament; totul era înțeles, simțit, desăvârșit până în cele mai mici detalii tehnice."* Această exigență de asemenea o va caracteriza până la finalul vieții sale artistice, transformându-i interpretările în momente unice, despre care prietenii și toți marii artiști ai vremii sale vor vorbi cu admirație și respect.

Prima apariție în public datează din noiembrie 1902, interpretând o mică fugă de Haendel, o Pagină de album de Grieg și Variațiunile în sol minor de Beethoven. Critica elogiază apariția sa printr-un articol scris în „Neue Freie Presse":

„Mica româncă Clara Haskil, deși nu are decât 7 ani, ne-a arătat ce poate face un mare talent într-un scurt interval de timp, adică din aprilie până azi."

În 15 noiembrie 1903, Clara cântă cu acompaniament de pian Concertul în La Major de Mozart nr.23, K.V. 488. Presa scrie:

„Elevă a lui Richard Robert, Clara Haskil, a cărei interpretare o elogiam cu un an în urmă, a crescut mult din punct de vedere muzical... Această fetiță serioasă trebuie să stea pe marginea scaunului ca să ajungă la pedală.... Înțelegerea și frazarea textului muzical sunt excelente, mai ales în Mozart."

Anul următor, în zilele de 16 și 19 noiembrie 1904, Clara apare din nou în fața publicului vienez, în cadrul unui festival Liszt organizat la Bösendorfer Saal. Critica remarca: *„Clara Haskil, această extraordinară fetiță, ne-a oferit o interpretare exemplară a virtuozului Liszt; chiar dacă nu are încă forța necesară pentru anumite lucrări, este perfect capabilă să le redea sensul, datorită tehnicii sale fenomenale și muzicalității rare. Dacă acest copil este lăsat să se dezvolte în mod natural, ne putem aștepta fără îndoială la lucruri mari. Deocamdată, este ca o floare plăpândă, care trebuie ocrotită; oboseala pricinuită de concerte, dacă nu e luată în seamă, este ca o otravă. Ne aflăm acum în fața unuia dintre acei copii-minune, care ne trezesc un fel de milă –și cu toate că îi admirăm așa cum merită, ne este teamă că asemenea ființe de excepție pot trezi până și invidia zeilor"*...Este o remarcă pertinentă, care îi vizează deopotrivă pe toți copiii de mare talent, uneori zdrobiți de timpuriu prin excesele demonstrative la care îi supune societatea. Clara va rezista acestor momente, dar ființa sa va fi fizic afectată pentru întreaga viață, suferind de o gravă scolioză, iar mai târziu descoperind chiar o tumoră pe creier, un adenom hipofizar, care aproape a orbit-o. Chiar dacă intervenția științei o va scăpa, ea va fi o structură bolnăvicioasă, permanent pe punctul de a ceda, luptând cu febra și oboseala, în special în perioadele de aglomerări concertistice.

Personalitatea copilului, devreme afirmată, se remarcă prin atitudinea sa de respingere a tot ce este zgomotos, tot ce tulbură brutal liniștea sau

echilibrul sonor, ceea ce îi provoacă chiar suferințe fizice, dovedindu-se un copil extrem de sensibil. Orice violență o rănește, chiar un cuvânt necontrolat e de-ajuns s-o afecteze. Nu suportă excesele și vulgaritatea; este o ființă îndeosebi a nuanțelor, pe care interpretarea sa le va reda în chip desăvârșit.

La 10 ani Clara compune piese scurte pentru pian, dar și pentru vioară și pian, fiind acompaniată de sora sa Lili în scurtele vacanțe pe care și le permite în sânul familiei din România. De la Viena urmează să fie recomandată lui Gabriel Fauré, directorul Conservatorului din Paris, pentru a putea să își continue studiile acolo. Conservatorul din capitala Franței era atunci incontestabil cea mai bună școală de muzică din lume. Așadar, sosește la Paris în toamna lui 1905 și începe a lucra cu Joseph Morpain. Clara nu va urma nici o școală generală, ci va fi instruită de către unchiul său Avram, cu care va învăța literatură, istorie, geografie, științe naturale și limba franceză. Acest fapt o privează de legăturile cu copiii de vârsta sa, lipsindu-i un cămin care să-i dea sentimentul siguranței în general și al siguranței de sine în special, fiind toată viața dominată de neîncredere în forțele sale. Figura sa este fină, cu trăsături pure, ochii sunt mari cu privirea ades melancolică și părul splendid, de un blond cenușiu, pe care îl poartă în plete pe umeri. La Paris crește foarte repede, fiind momentul de instalare a scoliozei; de la începutul anului 1907 va fi nevoită să poarte periodic un corset de fier, care o handicapează și o rănește. Echilibrul său este grav afectat, ceea ce o va determina să se retragă în sine, plină de teamă, văzându-se incapabilă de a mai străluci.

Anul 1907 va fi și cel al întâlnirii cu Alfred Cortot, în a cărui clasă va fi admisă. Înțelegerea maestrului pentru ea nu va fi foarte mare la început, în 1909 caracterizând-o drept *„...o fire cam impasibilă sau mai curând copilărească"*. Dar când Cortot își îndemna elevele să lucreze șapte-opt ore pe zi, el adăuga: *„În afară de dra Haskil – pentru ea sunt suficiente trei sau patru ore"*, afirmând mai târziu că *„ea avea geniul instinctiv al digitației"*. La vârsta de 15 ani, Cortot o considera o *„natură muzicală cu daruri tehnice remarcabile"*, iar la 16 ani critica milaneză o proclama *„revelația unui temperament de artist, ...una dintre cele mai mari concertiste în viață"*.

Mîinile sale sunt foarte lungi, de o finețe a formei și a pielii uluitoare, cuprinzând cu ușurință zece și chiar unsprezece note la pian. De aceste mâini va avea o grijă extremă toată viața sa, fiindu-i groază de posibile răniri, protejându-le în toate anotimpurile cu mănuși de bumbac sau lână.

Recitalul de la Zürich din data de 17 iulie 1911 îi aduce noi elogii:

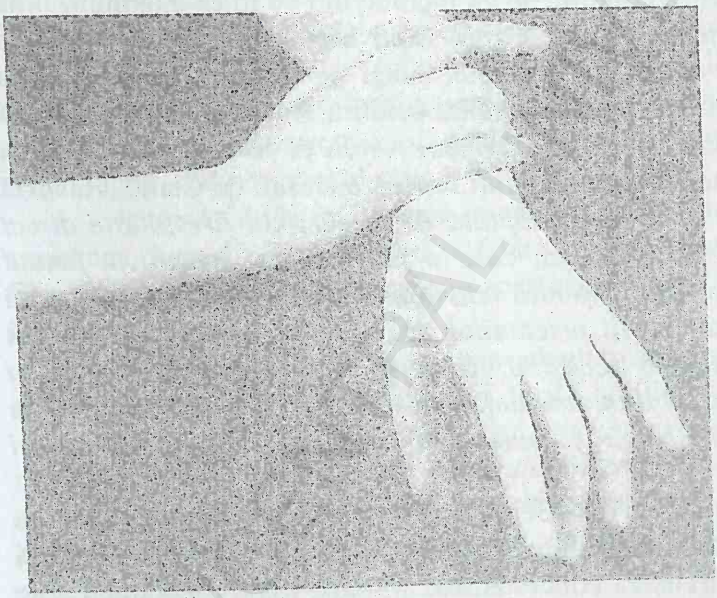
„Acest talent într-adevăr extraordinar posedă deja o maturitate în gustul, stilul, forma plastică, ritmul și personalitatea care, la marii artiști mai în vârstă dezvăluie o viață întreagă de experiență, de deziluzii, de lupte".

Acum îl întâlnește pe Ferruccio Busoni, care se entuziasmează în fața talentului Clarei și îi propune să studieze cu el la Berlin, asigurându-i

întreținerea completă. Dna Haskil refuză categoric, însă Clara va regreta totdeauna şansa pierdută.

Anul 1911 va fi şi unul al deciziilor; nu ştie cu cine să lucreze şi Clara va hotărâ să lucreze singură. Dar anul următor va fi unul al împrejurărilor fericite: la Lausanne face cunoştință cu pianistul Ernest Schelling, care o va prezenta lui Ignazio Paderewski, cel ale cărui lucrări Clara le va interpreta cu plăcere. Rând pe rând îşi face noi prieteni şi înregistrează succese tot mai mari, în ciuda faptului că scolioza sa se agravează, deformarea coloanei sale vertebrale fiind din ce în ce mai vizibilă.

La 18 ani, Clara este deja o artistă capabilă a face față unor situații neprevăzute, cum a fost cazul Concertului în do minor de Saint-Saëns pe care urma să-l susțină cu orchestra din Lausanne. Din pricina unor neînțelegeri, ea nu are ocazia să repete concertul cu orchestra, astfel fiind obligată să-l cânte prima oară cu orchestra direct în concert. Cu toate acestea succesul este enorm, iar critica va aplauda din nou interpretarea sa:



Mâinile CLAREI HASKIL

„Nu-mi amintesc să fi auzit acest concert interpretat cu atâta viață, vigoare şi culoare. Pianista a interpretat admirabil. Tehnic, a fost impecabil, iar muzical, deasupra oricărui elogiu. Văzând această tânără fată, care nu poate câştiga nimic prin fizicul său, al cărei mod de a se prezenta nu poate atrage deloc publicul în favoarea sa, cântând şi înțelegând astfel acest concert, care este o capodoperă, parcă eram cuprins cu totul de vrajă. Dacă dra Haskil, care nu pare să se bucure de o foarte bună sănătate, va face carieră, ea va uimi cu siguranță lumea."

Observația criticilor cu privire la fragilitatea și atitudinea sa în fața publicului este obiectivă. Clarei nu i-au plăcut niciodată manifestările exterioare, respingând artificiul, iar când se urca pe podium părea a ignora publicul, îl saluta stângaci și lăsa a se înțelege că prezența acestuia o deranjează.

Scriitoarea letonă Zenta Maurina scria în cartea sa *„Verfremdung und Freundschaft"*:

„În muzică nu exista nimic la care ea să nu fi putut ajunge, dar cu oamenii era timidă, îi era frică să se miște, frică de orice atingere materială, frică de noi contacte".

O dată cu izbucnirea Primului Război Mondial, Clara va fi internată în stațiunea Berck, celebră atunci pentru tratamentul bolilor de oase. Vor fi anii cei mai îngrozitori, când Clara își va petrece cei mai frumoși ani de tinerețe în corsete de ghips, cu tratamente lungi și dureroase, cunoscând din plin și prea devreme suferința. Contactul cu pianul este aproape total întrerupt, iar caracterul său – în asemenea condiții, se va închide din ce în ce mai mult, fiind incapabilă de a lega prietenii. Introvertită, fiind mereu timidă și rezervată, Clara nu se destăinuie nimănui. Reușește totuși să se apropie de familia doctorului Calvé, cel ce o va îngriji cu multă căldură, permițându-i să vină să mai cânte la pianul pe care acesta îl deținea. Acolo o va cunoaște pe fetița doctorului de 10 ani, Kate, care se va simți repede cucerită de Clara. *„Această însușire de a iubi copiii și de a fi adoptată de ei cu totul firesc, este direct revelatoare pentru caracterul Clarei, care a păstrat întotdeauna în fundul sufletului ei multă candoare, o anumită naivitate, o mare puritate. ...În toată viața sa, va fi adorată de copiii prietenilor săi, pentru care ea rămâne un personaj de basm și totuși ușor accesibil. Acest contact firesc cu copiii – ca și cu animalele, pe care le-a iubit întotdeauna – nu se potrivește cu comportarea ei obișnuită față de adulți: ca și cum s-ar simți deodată inferioară și superioară lor."*[89]

Cei patru ani petrecuți la Berck vor influența mult gândirea sa muzicală. Suferința pe care o întâlnește acolo o va marca fără îndoială și ulterior, când va relua activitatea concertistică, aproape toate programele sale vor începe cu lucrări de J.S.Bach. La Berck, *„prin contactul zilnic cu atâtea drame, prin încercările datorate propriei sale suferințe și prin răbdarea fără limită pe care și-o pretindea, interpretarea Clarei –care tălmăcea ființa sa mai mult decât orice altă manifestare –a dobândit această sfâșietoare omenie care i se cunoștea, în același timp cu acea imaterialitate care nu poate fi analizată. Oare nu boala a învățat-o acest adevăr suprem care e simplitatea?"*[90]

---

[89] *Spycket, J.* - „Clara Haskil", Ed. Muzicală, București 1987, pg. 48

[90] *idem*, pg. 49

Iată cum şi din acest punct de vedere destinele C.Haskil-D.Lipatti coincid.

Abia în anul 1917 va părăsi Clara locul de suferinţă, având acum coloana dreaptă, dar urmând să treacă printr-o nouă durere, aceea a pierderii mamei sale, care va deceda la finele anului. O grea lovitură ce va adânci pesimismul său. Anul următor va fi nevoită să îndure şi o intervenţie chirurgicală (de înlăturare a apendicelui), intervenţie ce ar fi fost necesară cu şase ani în urmă. Ca atare, aderenţele formate în timp nu vor mai putea fi operate şi Clara va avea de suferit întreaga sa viaţă de pe urma acestora. În urma atâtor încercări, caracterul său a devenit nesociabil; este deseori morocănoasă, este foarte greu de cunoscut şi nu depune eforturi pentru a facilita apropierea de ea. Chiar se teme de orice apropiere, suferind în acelaşi timp de singurătate. Şi nu are decât 23 de ani!

Abia întoarsă la Paris, atinge din nou clapele unui pian şi miracolul interpretării sale reapare, ca şi cum nu ar fi fost obligată aproape patru ani să stea departe de muzică. Poate chiar interpreta o lucrare pe care o studiase înainte. Se pare că întreaga sa viaţă Clara nu va putea studia constant la pian. Aceasta a fost una dintre cele mai semnificative laturi ale talentului său: memoria fenomenală era instantanee şi definitivă. Odată ce avea o lucrare în degete putea s-o interpreteze oricând, chiar după perioade lungi de absenţă a acelei lucrări din programul său.

Antoine Goléa recunoaşte în ea muziciana veritabilă, excepţională. De asemenea, între George Enescu şi Clara Haskil există o admiraţie reciprocă, Clara interpretând deseori lucrările acestuia şi având şi câteva apariţii scenice împreună.

Gustave Doret, un muzician elveţian cunoscut în ţara sa, va scrie despre Clara în „Journal de Genève" din 15 aprilie 1921:

„Clara Haskil. O mare artistă. Nu un virtuoz pentru care pianul este un scop, ci una dintre acele fiinţe dotate excepţional, în care sălăsluieşte muzica, care au instinct minunat al expresiei muzicale imposibil de cucerit prin muncă şi voinţă. Creier prodigios, de o rară stăpânire a memoriei şi de o concentrare rapidă. ...În interpretarea sa – unde tehnica nu are, bineînţeles nici o importanţă pentru ea – un singur lucru o preocupă: să se depăşească pe ea însăşi. Modestia ei este proverbială; şi această modestie nu este o vanitate deghizată: e adevărată, sinceră, eliberată de orice fel de gânduri ascunse. Privind această tânără cu o înfăţişare delicată, nimeni n-ar bănui ce strălucire iradiază ea. Dar abia aşezată la pian îşi subjugă publicul cu o forţă extraordinară. Copil minune Clara Haskil a fost... Astăzi este maturitatea venită înainte de vreme prin suferinţă, încercare cruntă care a întrerupt timp de câţiva ani activitatea normală a artistei. Necunoscută la Paris în urmă cu o lună, Clara Haskil dădea acolo un recital, fără nici o reclamă. Prin ce forţă magnetică cei mai mari maeştri ai pianului se întâlniseră în seara aceea în

Salle des Agriculteurs? Mister! Dar nu cunosc nimic mai emoţionant decât aceşti artişti consacraţi înclinându-se în faţa măiestriei acestei tinere şi mari artiste, fără discuţie, fără rezervă, vibrând, ca şi publicul, de cea mai sănătoasă şi mai nobilă emoţie. Cum spunea unul din ei: Muzica a venit să ne viziteze! ..."

Această adulaţie - a publicului şi a criticii de specialitate deopotrivă, va fi o caracteristică a întregii sale vieţi artistice, neîntâmplându-se vreodată să cunoască eşecul. Eşecul era doar rodul minţii sale chinuite de teama de greşeală, complexată de ideea că nu este iubită şi că nu se poate ridica la nivelul cerinţelor celor care o ascultă. Sănătatea şi caracterul au fost totdeauna inamicii cei mai aprigi ai săi, dominând personalitatea sa artistică.

„Foarte puţine persoane ştiau să-i vorbească fără a fi repezite" – notează un prieten, iar un altul afirma: *„(Clara) avea oroare de complimente; trebuia, mai ales, să n-o iei în serios şi, în special, când se ponegrea, să fii de părerea ei; dacă nu, devenea din ce în ce mai imposibilă!"*. Clara era adesea derutantă, tăioasă, ciudată, fiind o formă de autoapărare a sensibilităţii sale excesive. Această sensibilitate care o face inegalabilă pe scenă. *„...Oricât ar fi de minunate orizontul inteligenţei sale, uşurinţa supremă a tehnicii şi tot ansamblul celor mai mari calităţi împletite armonios, nu e deajuns pentru a explica vraja pe care o exercită asupra publicului. Interpretarea sa e o încântare şi un balsam. Pianul Clarei Haskil nu mai e pian. Muzica e cea care-l animă, muzica pe care ea o traduce şi o însufleţeşte prin viaţa ei interioară"*, scria „Gazette de Lausanne" în decembrie 1923.

Muzicienii care i-au urmărit cariera mărturiseau că totdeauna interpretarea sa a avut un caracter de simplitate, de puritate, care lăsa loc doar muzicii să vorbească. Poate tocmai de aceea s-a şi înfiripat o înţelegere atât de profundă din punct de vedere muzical între ea şi Dinu Lipatti, având aceleaşi trăsături interpretative.

O altă cronică, de data aceasta apărută în America în anul 1924, face o fină analiză psihologică a interpretării artistei:

"A spune că dra Clara Haskil cântă cu tot sufletul, ar putea părea de un sentimentalism ridicol, dar totuşi nu există nici o altă expresie mai bună. Ea pare să fie în căutarea semnificaţiei pur interioare şi din ce în ce mai profundă a gândurilor şi sentimentelor găsite chiar în spiritul compozitorului, prin mijlocirea muzicii sale. Interpretarea sa vădeşte o imensă şi plăcută înţelegere a impulsurilor umane, a tuturor pasiunilor, dorinţelor, bucuriilor şi tristeţilor, speranţelor şi descurajărilor succesive, care au inspirat crearea lucrărilor pe care le interpretează. A asculta pe dra Haskil interpretându-i pe Schumann, pe Chopin, pe Ravel este aproape o dezvăluire a naturii acestor oameni, a motivelor care i-au făcut să scrie – şi care i-au făcut să scrie aşa cum au făcut-o. Nu mai este un simplu concert, este mai degrabă o comuniune intimă cu geniul"...

Faptul că în perioada tinereții și a maturității sale nu a câștigat niciodată altceva decât experiență și ovații, se datorează acelei laturi nepractice a sa. În afara imensului său talent, Clara nu are nimic din ceea ce-i trebuie unui virtuoz: nu are bani, nu are siguranță, nici mulțumire de sine, îi lipsește simțul publicității și dorința de a se evidenția, ca și o incapacitate totală pentru lingușeală. Ea este doar modestie, îndoială, nemulțumire; subliniază doar ceea ce a fost mai puțin bine, are geniul de a-și face contrapublicitate. Are oroare de tot ceea ce este monden, fuge de recepții, nu are încredere în persoanele influente, e incapabilă să facă un compliment pe care nu-l gândește și mai degrabă are *„talentul de a face gafe"* (conform propriei sale expresii), lucru de care se amuză apoi. Caracterul său este brusc, obișnuiește să intre în panică, din cauza căreia anulează uneori un concert în ultimul moment, aparent fără motiv, sau chiar refuză angajamente. Felul acesta de comportare i-a dăunat mult și fără îndoială că temperamentul său câteodată imprevizibil, cel mai adesea închis, i-a descurajat pe foarte mulți. Dar toate aceste reacții vin din groaza ei de a se da în spectacol și din teama de a nu fi la înălțime. Și mai ales dintr-o excesivă sobrietate. *„Echilibrul și ritmul său interior, sensul genial al instrumentului, prezența sa excepțională la pian, personalitatea uimitoare a interpretărilor sale (unde o totală libertate de concepție excludea orice lipsă de gust), eleganța naturală a cântului său (capabilă de nuanțele cele mai rafinate, fără a cădea vreodată în afectare, ca și de o sonoritate puternică, uimitoare), toate acestea deveneau evidente și făceau din ea un pianist dintre cei mai completi care au existat vreodată. Ușurința sa deconcertantă, tehnica sa transcendentă (pe care unii dintre colegii săi o socoteau superioară chiar celei a lui Horowitz) făceau să fie admirată de toți. Lazare-Lévy o considera cel mai mare pianist al epocii. E o aristocrată a pianului, avea el să afirme."*[91]

La începutul anului 1936, în saloanele prințesei de Polignac, Clara va face cunoștință cu Dinu Lipatti, de care o va lega o puternică afecțiune și prietenie artistică. Sunt doi timizi cu un ideal identic: acela de a servi muzica, rămânând în umbra ei. *„Lipatti se apropie de muzică printr-o reflexiune intelectuală profundă, la care o sensibilitate extremă adaugă ceea ce Clara resimte și interpretează din instinct....Amândoi au un fel de a fi copilăros și li se va întâmpla a-și face reciproc șotii, acesta fiind un mod de a se extinde din extraordinara tensiune pe care o simțeau când se așezau la pian."*[92]

Lipatti știa să-i vorbească, s-o îmbărbăteze, iar înțelegerea lor era profundă. Corespondent muzical al ziarului „Libertatea" din București, el va scrie cu privire la unul dintre concertele Clarei:

---

[91] *Spycket, J.* – op.cit., pg. 82-83

[92] *idem*, pg. 95

„Concertul în Mi bemol pentru piano şi orchestră de Mozart ce-am admirat de curând în interpretarea magistrală a cunoscutei pianiste Clara Haskil, m-a convins şi mai mult de măreţia şi viaţa extraordinară cuprinse în paginile acestei capodopere. Cât de minunat interpretat de Clara Haskil, ea se întrece pe sine în acest Concert."

Un alt mare admirator şi prieten al Clarei, Nikita Magaloff, va evoca prima sa întâlnire cu ea:

„Această după-amiază din ianuarie 1940 va rămâne pentru totdeauna imprimată în memoria mea. ...Ascultasem pe Clara Haskil cântând o singură dată şi cunoşteam marele său talent: astfel, când o devotată şi iubită prietenă ne-a propus s-o aducă la noi, soţia mea şi cu mine am fost încântaţi şi nerăbdători s-o primim. Casa veche, fermecătoare de la Clarens ...era toată înzăpezită şi nu voi uita niciodată sosirea Clarei cu paşi mici, prudenţi prin zăpada potecii, bucuria sa de a vedea pisicuţa noastră pe care o mângâie cu multă tandreţe, căldura privirii sale, contactul stabilit imediat între noi şi încântarea care mă cuprinse îndată ce ea puse mâinile pe pian pentru a-l încerca. Cred că niciodată nu am simţit mai profund farmecul unei interpretări, şi acest fel de a cânta atât de greu de definit, atât de fluid, de înaripat mă urmăreşte mereu, ca unele parfumuri persistente pe care nu le poţi uita niciodată. Anumite lucrări rămân pentru mine nedespărţite de Clara şi sunt câteodată chiar unele imperfecţiuni, o mişcare prea iute sau o mică apăsare care-mi rămân în memorie şi sunt o încântare în plus, asemenea anumitor imperfecţiuni ale unui chip iubit! În acea zi a început prietenia noastră... Ce încântare a fost pentru mine şi ce stimulent să fac muzică împreună cu ea, să ascult această extraordinară artistă!"

Descrierea venirii Clarei acasă la N.Magaloff este o descriere potrivită chiar pentru evoluţia vieţii artistice a Clarei Haskil, care şi-a construit cariera cu paşi mici şi prudenţi, dar foarte trainici, lăsând umanităţii o amintire de neşters şi aducând o contribuţie preţioasă muzicii şi lumii interpretative pianistice.

Deşi Clara nu avea deloc simţ pedagogic, ea iubea din toată inima tineretul, pe care dorea să-l ajute. Se simţea însă incapabilă să transmită oricât de puţin din geniul său pianistic altfel decât aşezându-se la pian şi spunând: *„Eu fac aşa..."* Nikita Magaloff socotea că doar faptul de-a putea să o priveşti cântând era un învăţământ în el însuşi. În ceea ce privea interpretarea sa, încă de la prima descifrare totul era aproape perfect, atât pe plan tehnic cât şi în cel al concepţiei. Ca şi cum ar fi fost vorba de o prelungire naturală a unei funcţiuni vitale, ca respiraţia. Practic, ea re-crea opera citind-o. De la început era o execuţie definitivă. În cadrul constant al concepţiei sale originale, ea aducea o foarte mare fantezie şi i se întâmpla să modifice sau să inventeze nuanţe în timpul unei execuţii în public, sub inspiraţia momentului. Şi aceasta fără nici o urmă de diletantism! Ce era şi mai extraordinar era faptul că, o

lucrare abia citită era imediat ştiută pe de rost. Pentru că obişnuia să studieze în memorie, fără ca în fapt să privească partitura; nu aducea niciodată cu ea partituri pentru repetiţiile concertelor sale, chiar cu orchestra. Ea cânta cel mai adesea cu ochii închişi, „mezza-voce". Această memorie instantanee făcea inutile adnotările, fiind vorba de *o predispoziţie excepţională a creierului său, care îi permitea să reproducă o lucrare ca şi cum ea însăşi ar fi conceput-o.* Această facultate îi părea naturală, motiv pentru care nu a avut niciodată conştiinţa acestui aspect stupefiant al personalităţii sale artistice, o personalitate dificilă uneori, dar puternic captivantă şi nobilă. Clara Haskil era o mare artistă în primul rând pentru că reuşea o transfigurare a propriei persoane în momentele sale scenice şi aceasta rezultă din declaraţia făcută unei prietene într-o scrisoare din 1944: *„...Totdeauna după ce cânt nu mai sunt eu însămi şi nu aş vrea să văd pe nimeni"...*

Pesimismul şi neîncrederea o făceau să sufere cumplit de pe urma tracului, iar Pablo Casals, un alt mare prieten al său, îi va scrie:

„...Ştiu foarte bine ce suferinţă înseamnă pentru un artist să se producă în public. Ar trebui totuşi să avem conştiinţa valorii noastre, precum şi a punctelor noastre slabe. Noi nu ne gândim decât la acestea din urmă şi greşim – mai ales dumneata, care depăşeşti modestia unei violete..."

Artistă desăvârşită, interpretarea sa cucereşte îndată ce-şi pune mâinile pe pian. Acest har al interpretării ţine de „darul care nu se explică" şi care face ca muzica să izbucnească în stare pură. Este *„acea respiraţie care face ca, şi în mişcările cele mai rapide, trăsăturile să rămână clare, limpezi, aerate. Este îndeosebi acea pulsaţie interioară, dincolo de ritm, care face să se nască viaţa, o întreţine, o proiectează înainte, fără ca vreodată o frază să se termine înainte de a anunţa pe următoarea... Fiecare notă este esenţială, ca şi cum ar fi recreată în momentul în care este cântată, fiecare pregăteşte, aduce pe cea care urmează, fără cea mai mică atingere sau cea mai mică pauză, sunete cristaline, suspendate, detaşate, dar unite printr-un legato impalpabil şi omniprezent până la acordul final, care se prelungeşte încă în tăcerea care urmează – plină de sunete armonice, de armonie, de emoţie, de vis."*[93]

Dar nimic din toate acestea nu ar fi fost posibile fără interiorul său înzestrat, călit prin suferinţă, păstrându-şi calitatea umană până la sfârşit, ceea ce o aşează printre marile spirite ale omenirii.

Clara Haskil s-a stins din viaţă la Bruxelles la data de 7 decembrie 1960 (tot decembrie, ca şi prietenul său Dinu Lipatti), în urma unui accident stupid. Unul dintre prietenii săi, dirijorul Ferenc Fricsay, avea să spună cu această tristă ocazie: *„Cu moartea Clarei Haskil am devenit mai săraci, dar existenţa noastră a fost îmbogăţită prin viaţa sa"*, poate neştiind cât de mare era adevărul pe care îl spunea. Căci interpretările Clarei Haskil continuă să

[93] *Spycket, J.* – op.cit., pg.153

încânte şi astăzi, îmbogăţind nenumărate suflete de tineri artişti şi melomani de pretutindeni. Astfel, Clara n-a murit, ci doar şi-a proiectat personalitatea artistică în veşnicie. Această veşnicie căreia totdeauna i s-a adresat şi către care a privit necontenit. Când un tânăr interpret a venit să-i cânte Sonata postumă de Schubert, acestuia i s-a întâmplat ca la sfârşitul lucrării, în timp ce mâna stângă executa un tril, mâna sa dreaptă să atingă o clapă neagră pe care o va păstra cât valoarea unei optimi. Clara observă, iar el spune glumind că nu e decât o optime, a opta parte dintr-o măsură, lăsând astfel a se înţelege că nu este de o mare importanţă. Clara îi va replica: *„Este a opta parte din veşnicie!"* Aceasta era deci, viziunea sa artistică şi caracteristica principală a personalităţii sale. Pentru cine nu înţelege veşnicia, este foarte greu să acceadă la muzica celei care a fost Clara Haskil...

Recomand spre audiţie Variaţiunile „Ah!Vous dirai-je, Maman!" K.V.260 de W.A.Mozart în interpretarea distinsei maestre, aflate pe CD-ul de pe coperta finală a volumului 2.

CLARA HASKIL

3.3.2.2. Opinii ale câtorva personalități din lumea pianistică internațională*.

Așa cum domeniul tehnic a fost dominat de Germania, cel legat de invenții de Japonia și cel al mașinilor computerizate de către America, tot astfel arta pianistică a fost condusă în secolul XX de către Rusia. Faptul în sine nu a fost cu totul întâmplător, date fiind nenumăratele eforturi științifice pe care cercetătorii ruși le-au depus pentru descoperirea marilor adevăruri artistice. Astfel, s-a întocmit și o analiză psihologică asupra procesului muncii pianistului în vederea interpretării unei opere muzicale, din care au rezultat concluzii și idei de un mare interes. În anii 1950, unui cercetător rus cu numele de A.V.Viținschi i-a revenit sarcina de a întocmi un studiu cu privire la arta muzicală interpretativă pianistică, acesta selecționând câteva din marile nume ale scenei pianistice ruse drept subiecți pentru testele sale. În *Introducerea* pe care o semna, psihologul nota:

„Reprezentând legătura intermediară, necesară, între compozitor și auditor, legătură fără de care nu poate fi concepută existența însăși a artei muzicale, creația în interpretarea muzicală și în special în cea pianistică este pentru psihologia creației un obiect nou, puțin cercetat și al cărui studiu are însemnătate incontestabilă, atât pentru elaborarea problemelor psihologice ale creației, cât și pentru studiul unor probleme de psihologie generală. Studiul psihologic al creației pianiștilor în ceea ce privește interpretarea prezintă un interes cu atât mai mare, cu cât activitatea pianiștilor interpreți prezintă o serie de particularități absolut specifice, ușor de relevat chiar și la cea mai superficială examinare. (...) Punctul central al acestei activități a devenit concertul, interpretarea în fața publicului a unui program, interpretare căreia îi este subordonată dorința de a reda exact textul autorului. Interpretarea se realizează pe baza memorării, printr-o serie de mișcări complexe, coordonate (în urma automatizării lor prealabile), ale degetelor ambelor mâini (și în parte și a picioarelor –pedalele) și durează – inclusiv un mic antract și câteva întreruperi, reprezentând pauzele dintre diferitele piese și părțile lor – între o oră jumătate și două ore. Actul principal al interpretării pianiștilor ar apărea ca un fenomen psihologic enigmatic, în săvârșirea acestui act participă formațiuni psihice speciale și mecanisme psiho-fiziologice complexe, formate și educate atât în procesul dezvoltării individuale a interpretului, cât și în procesul activității lui de prealabilă pregătire a operei pe care o interpretează. Cercetarea psihologică a ridicat următoarele probleme: Cum, pe ce căi ajung interpreții la posibilitatea de a-și îndeplini activitatea lor de interpretare a unui concert? Care este natura și

---

* Citatele au fost extrase din articolul *„Analiza psihologică a procesului muncii pianistului în vederea interpretării unei opere muzicale"* întocmit de A.V.Viținschi și apărut în lucrarea *„Probleme de psihologia muncii și artei"*, redactată de B.M.Teplov și apărută la Ed. de Stat pentru Literatură Științifică, București 1952, pg. 255-324.

conținutul psihologic al proceselor care pregătesc și formează această posibilitate? Cercetarea psihologică se poate face deci în două direcții: una determinată de problemele cercetării genetice, urmărind procesele formării interpretului și aptitudinilor sale, iar cealaltă, de problemele analizei psihologice a procesului de creație în activitatea de pregătire a operelor muzicale de către unii pianiști eminenți."[94]

Întreaga cercetare a articolului s-a coagulat în jurul celei de a doua idei, bazându-se pe metoda convorbirilor. Pe baza a 50 de convorbiri avute cu 19 pianiști din Moscova, toți maeștri venerabili, dar și tineri laureați ai unor concursuri prestigioase, cercetătorul Viținschi a tras unele concluzii, iar obiectul articolului său l-a constituit procesul activității de creație a zece mari pianiști, printre care Emil Ghilels, G.R.Ghinzburg, M.I.Grinberg, I.I.Zac, C.N.Igumnov, L.N.Oborin, S.T.Richter și I.V.Flier. Toți aceștia aveau ca punct comun de vedere considerarea artei interpretative drept a fi o artă a cărei bază este constituită de veracitatea și sinceritatea autentică, simplitatea și umanismul în exprimarea sentimentelor și a ideilor.

1) **Constantin Nicolaevici Igumnov**, conducător al școlii ruse din prima jumătate a secolului XX, educator al mai multor generații de pianiști, mort în anul 1948, afirma cu privire la principiile sale artistice:

„Năzuința mea este ca muzica să fie în primul rând un limbaj viu. Cred că orice interpretare muzicală este o povestire vie, în care toate elementele acționează unele asupra altora și se influențează reciproc...Fiecare episod îl influențează pe celălalt, fiecare nuanță dinamică o provoacă pe cea următoare. ...Se cere ca povestirea să fie interesantă, bogată în conținut: ea trebuie să aibă un miez, acel ceva care să dea naștere povestirii. Nu pot concepe o operă muzicală în mod abstract. Îi caut totdeauna analogii cu viața. Conținutul acestei povestiri îl iau din impresiile pe care mi le trezește natura, arta, o epocă istorică, sau anumite idei. În fiecare operă de seamă se găsește ceva care să-l lege pe interpret de viața reală.... Pentru ca povestirea să fie vie și interesantă, trebuie ca muzica respectivă să găsească un anumit ecou în personalitatea interpretului, trebuie ca ea să-i fie apropiată. Desigur, te poți transpune în situația altcuiva, dar trebuie să existe anumite legături intime între interpret și muzică și o înțelegere personală a acesteia. Nu programul mi-l imaginez, ci anumite idei și comparații, care-mi ajută să trezesc în mine stări sufletești analoage cu acelea pe care vreau să le redau prin interpretarea mea. ...Se poate întâmpla ca totul să iasă corect din punct de vedere tehnic-muzical. Însă, dat fiind că îi lipsește legătura vie cu omul, cu viața, ea nu va fi niciodată emoționantă, pasionantă. Există, de altfel, o serie întreagă de compoziții muzicale de pură tehnicitate, care nici nu urmăresc să trezească

[94] *Teplov, B.M.* – „Probleme de psihologia muncii și artei", Ed. pentru Literatură Științifică, București 1952, pg. 255-257

stări sufleteşti deosebite, cu semnificaţii bogate, şi negreşit că toate cele spuse mai înainte nu se referă la ele".

2) Un alt reprezentant al şcolii pianistice ruse, **Iacov V.Flier**, priveşte în felul următor problemele de creaţie:

„Este greu să vorbeşti despre punctele de plecare ale unei realizări muzicale. Acest lucru îl poţi face mult mai lesne cu ajutorul unui material concret, cu alte cuvinte mai uşor poţi demonstra cum reuşeşti să scoţi la iveală conţinutul ideologic al unei opere muzicale importante. Acest lucru îl poţi face numai cu instrumentul în faţă, deoarece conţinutul lucrării trebuie să-şi găsească expresia atât în modul de tratare a diferitelor episoade, fraze, părţi, cât şi în modul în care se reuşeşte îmbinarea lor, cum ar fi de pildă îmbinarea părţii principale cu cea secundară, în cazul unui concert sau al unei sonate. V-aş povesti cu plăcere despre felul cum am plănuit să interpretez Concertul nr.1 de P.I.Ceaicovski. Cu ajutorul instrumentului pot arăta cum încerc să redau bogăţia emoţională, viaţa variată şi intensă a sentimentelor mari şi luminoase pe care le conţine această operă genială. Acest concert a fost una dintre primele lucrări pe care le-am studiat cu Constantin Nicolaevici Igumnov, iar ceea ce este esenţial în modul cum înţeleg eu acest concert este legat de memoria scumpului meu dascăl. Ceea ce mă călăuzeşte şi în timpul cât pregătesc această lucrare pentru a o interpreta, şi atunci când o cânt pe estradă, este năzuinţa statornică...de a reda esenţa emoţional-expresivă a muzicii lui Ceaicovski, şi nu laturile exterioare, de virtuozitate, ale partiturii pentru pian."

3) Un alt pianist rus, **M.I Grinberg** arată:

„După părerea mea, sensul creaţiei constă în a exprima conţinutul muzicii cu ajutorul mijloacelor de interpretare..., aceste mijloace sunt necesare şi devin ca atare numai în măsura în care îşi ating scopul, şi anume acela de a exprima conţinutul. Există în interpretarea muzicală linii care nu decurg dintr-un principiu specific muzicii, ci din dorinţa de a umaniza multe lucruri în muzică. Când începi să fii mai exigent faţă de artă, începi să asculţi cu pretenţii mult mai mari decât ascultai înainte, observi mii de lucruri pe care înainte nu le observai şi nu te mai poţi mulţumi pur şi simplu numai cu sunetele frumoase sau cu o redare contemplativă a ceea ce poate fi redat în mod activ. Am iubit totdeauna foarte mult natura; acum, însă, omul mă interesează mult mai mult decât peisajul."

4) În ceea ce-l priveşte pe **G.R.Ghinzburg**, acesta spunea:

„Fiecare apariţie publică trebuie să ofere auditorilor ceva nou, să le călăuzească ideile şi sentimentele, să-i însufleţească spre lucruri mari. De aceea, totdeauna înainte de concert mă controlez încă o dată şi încă o dată: am făcut oare tot ce trebuie ca să mă înţeleagă auditorii?

După părerea mea, munca de pregătire a operei se poate împărți în trei etape. În prima etapă are loc formarea imaginii: se impune să-ți reprezinți într-un anumit fel piesa. Etapa a doua constituie pregătirea elementară: stabilirea tehnicii adecvate, studiul piesei. A treia etapă este ceea ce eu numesc adaptarea: fiindcă chipul de reprezentare poate să-ți pară foarte just, dar când te izbești practic de toate dificultățile și complicațiile interpretării aproape finite, îți dai seama că trebuie să adaptezi într-o anumită măsură această operă propriei tale personalități. Imaginea s-a format treptat, începând din prima etapă, dar cu cât trece timpul, ea începe să devină mai reliefată, mai clară, se completează, se desăvârșește și în cele din urmă obținem interpretarea muzicală în stare să ne satisfacă într-o oarecare măsură. În căutarea unei posibilități de a reda cât mai clar și mai bine imaginea, se întâlnesc totdeauna o serie întreagă de greșeli și îndreptări. Cantitatea de timp și de forțe cheltuite într-o etapă sau alta depinde de operă, de stilul ei, de autor, precum și de alte elemente."

5) *„Alegerea fiecărei piese importante a repertoriului* – spune **I.I.Zac** *– este de obicei legată de o înclinație foarte serioasă pentru opera respectivă. Mă îndoiesc că muzicantul ar putea fi puternic atras de țesătura pur sonoră a unei opere muzicale, făcând abstracție de stările sufletești și de complexul lor. În acest caz întâlnim manifestându-se o sumă întreagă de stări sufletești și probabil că rolul principal îl are aici corespondența dintre muzică și starea noastră sufletească, emoțiile care au luat naștere sub influența unor evenimente din viața socială și personală... Din acestea se alcătuiesc atât atitudinea personală față de piesa muzicală, cât și dorința de a înțelege și de a reda semnificația ei obiectivă pentru epoca noastră. De aici pot apărea trăsăturile esențiale ale reprezentării sonore a operei respective. Se întâmplă adesea ca, sub influența impresiilor din viață, sub influența concretului vieții – dacă ne e permis să ne exprimăm astfel – să se întregească încă, să se schimbe, sau uneori să apară într-o lumină cu totul nouă ideea interpretării operei, idee ce părea că se formase pe deplin în conștiința noastră. Și, în fine, perceperea auditorului de către interpretul aflat pe estradă reprezintă o adevărată simțire omenească. Nu ne putem îndoi de acest lucru! Să luăm de pildă un concert pentru tineretul studențesc: veți interpreta în așa fel, încât totul să corespundă comuniunii care se naște între voi și tinerii aceia înflăcărați, cu ochii ațintiți spre viitor. Iar interpretarea voastră muzicală va fi înaripată și iluminată de un zâmbet interior"...*

Aici psihologul a constatat că principiile de rezolvare a problemelor și sarcinilor fundamentale de creație ale interpretului sunt comune tuturor pianiștilor mari care au acceptat să îi fie subiecți pentru demersul său științific. A observat și că, creația pianistului nu se sfârșește odată cu încheierea muncii asupra lucrării prezentate, ci continuă în timpul interpretării în condițiile de estradă ale operei studiate. Primul fapt observat de cercetătorul rus a fost

existența a două tipuri diferite de lucru în studierea operei muzicale. În cazul primului tip, studiul se fragmentează în diferite etape, fiecare caracterizându-se printr-o problemă specială şi prin procedee speciale de acțiune. Generalizând relatările pianiştilor adepți ai acestei maniere de lucru, s-a demonstrat că prima etapă este aceea a formării inițiale a imaginii muzicale, etapa următoare fiind etapa însuşirii operei din punct de vedere tehnic (în special motric), iar ultima etapă este cea a realizării interpretative a imaginii muzicale. Al doilea tip de muncă este un proces integral, care nu fragmentează studiul în etape, ci urmăreşte realizarea concomitentă a tuturor aspectelor piesei. H.G.Neuhaus era adeptul acestui tip de studiu al unei piese muzicale, preluat apoi şi de S.Richter şi E.Ghilels.

6) Procesul cunoaşterii inițiale a operei muzicale la **L.N.Oborin** este prezentat de pianist drept perceperea textului în afara sonorității reale, fără să-i reproducă real sunetele.

„Da, chiar aşa procedam...dacă opera era suficient de complexă, mare, dacă era o compoziție polifonică. Desigur nu pornesc să analizez în mod deosebit nocturnele lui Chopin; studiul lor îl încep direct la pian... Când încep să studiez o anumită operă şi-i examinez textul, îmi vin uneori în minte anumite asociații. Acesta este un lucru îndeobşte cunoscut. Dar aici se poate sublinia iarăşi că, odată cu trecerea anilor, citirea textului dă rezultate mereu noi. Înainte nu pătrundeam dincolo de semnele notelor, însă, odată cu trecerea anilor, am început să văd din ce în ce mai mult. Citirea notelor devine tot mai rodnică. Ea reprezintă pentru mine un adevărat moment de inspirație. Mi se pare că încep să citesc sonoritatea, aproximativ acea sonoritate pe care aş vrea să mi-o imaginez".

Întrebat ce caracter au aceste reprezentări ale imaginației, Oborin răspunde:

„Acestea sunt reprezentări ale interpretării însăşi, reprezentări asupra unei persoane care cântă această bucată, dar a unei persoane neprecizate. Reprezentările motorii nu sunt primele care apar. Ceea ce îmi apare în primul rând sunt trăsăturile caracteristice ale operei respective; iar aproape imediat se realizează o sonoritate foarte precisă în timp, cu alte cuvinte, tempoul. ...Apariția acestui element este extrem de importantă în definirea operei. Există în reprezentare un anumit element sonor, adică o corelație a sonorităților în privința contrastelor, a dinamismului. Şi foarte puțin apare elementul tactil. Eu aud opera la pian, dar n-o cânt încă. După ce examinez textul îmi vine mai uşor să-l reproduc la pian. Pentru mine este important ca la citirea notelor să nu dau de o redactare a textului cu fiorituri, nuanțe, digitație etc., ci ca textul să reprezinte sursa autentică a autorului. Vreau să-mi creez o impresie despre ceea ce a gândit compozitorul când şi-a scris notele, să cunosc impulsul său creator. Mai departe, se întâmplă următoarele: trebuie – exprimându-ne într-un limbaj şcolăresc – să descifrăm opera, s-o

explicăm, adică să ajungem s-o cântăm dintr-o dată, fără întreruperi, fără a examina prea mult notele. Cum reuşesc să fac acest lucru? Încep pur şi simplu să cânt, fără să dau atenţie amănuntelor tehnice, uneori fără să reuşesc a pătrunde măcar latura formală a operei. Cânt totuşi, pe de o parte pentru a-mi da mâinile, iar pe de alta pentru a sesiza cât mai curând posibil momentul interpretării. Textul nu se încheagă dintr-o dată în conştiinţă, în auz, în degete. După două-trei zile începe să se contureze un oarecare semifabricat, şi atunci trec în mod cu totul conştient la realizarea altei sarcini..."

Viţinschi observa că în procesul de reprezentare a imaginilor muzicale, o deosebită importanţă capătă priceperea „inspiratoare", priceperea de „a vedea" notele, adică de a percepe toate semnele textului, din punctul de vedere al interpretării muzicale. Notele i se dezvăluie interpretului ca un sistem complex de semne ce-i trezesc impresii auditive corespunzătoare modului său individual de înţelegere. Dacă orice semn din textul interpretat este un semnal pentru auzul interior, atunci problema modului în care şi-a reprezentat compozitorul semnul respectiv nu-i poate fi indiferent pianistului. Pentru L.N.Oborin, *„prima etapă de studiu este o fază de fantezie, de absorbire în sine a materialului; abia după aceasta începe adevărata muncă practică".*

7) Relatarea lui **Emil G.Ghilels** asupra muncii sale este foarte succintă. El afirmă: *„Întregul proces de studiere a operei are loc sub forma cântatului lent şi tare. Dar cânţi lent numai pentru a vedea, pentru a urmări cum decurg mişcările mâinilor, pentru a le găsi poziţia justă în timpul salturilor mâinilor, în soluţionarea altor probleme tehnice... Trebuie să lucrezi în mod lent... Când trec la studierea artistică a unei piese, păstrarea prospeţimii primei impresii provocate de perceperea piesei e de mare importanţă deşi, de data aceasta, multe lucruri sună într-un chip nou. Acum se desfăşoară munca asupra sunetului şi frazării. Mi se pare că în acest caz pornesc de la particularităţile limbii armonice a operei şi trebuie să simt aceasta uneori fizic, cu mîinile, cu degetele. Adeseori, o frază muzicală, uneori nici măcar o frază întreagă, ci numai o aluzie, îmi dă de-a dreptul fiori, dar acest lucru trebuie perceput fizic la instrument. Pentru mine are o mare importanţă coloritul de timbru al sonorităţii piesei. Cel mai des eu îmi reprezint sonoritatea, coloritul orchestrei sau al vocii, mai rar poate al quartetului. Cânt operele în întregul lor, dar nu prea mult şi nici prea des, preocuparera mea principală fiind dibuirile. Mi se pare că singurul ajutor în înfăptuirea ţelurilor artistice este unitatea dintre gust şi intuiţie. Nu pot spune că am un program, adică anumite imagini şi reprezentări din afară în fiecare operă pe care o cânt. Găsesc un caracter programatic luat în înţelesul textual al termenului numai în acele opere în care este indicat de însuşi autor. Dar şi în acest caz nu poate fi vorba decât foarte rar despre anumite reprezentări concrete, să zicem vizuale. Mai curând aceasta se simte sub aspectul unei varietăţi de dispoziţii, de stări emoţionale. Dar uneori, pentru a-mi rezolva mai lesne problema muzicală, fac ceva*

asemănător unei schițe programatice pentru a-mi da seama de coloritul sonor al operei, de planurile dinamice fundamentale. Apoi această imagine dispare, din ea rămânând numai schema dinamică sonoră".

8) Particularitatea proprie procesului de lucru al lui **Sviatoslav Richter** constă în utilizarea cu maximă intensitate a timpului. În munca de pregătire a operei muzicale, Richter se ocupă în primul rând de studierea episoadelor și părților cele mai complexe din punct de vedere tehnic, lăsând la final munca asupra părților lente (o particularitate a personalității sale strict legată de temperamentul său cu accente colerice – n.m.). Această caracteristică a fost în mare parte împrumutată și de școala pianistică românească din a doua jumătate a secolului XX, fiind destul de mult similară structurii de personalitate tipic latine.

Să urmărim afirmațiile lui S.Richter:

„Identific acele pagini unde există pasajele cele mai grele și încep imediat să le studiez. Se întâmplă să parcurg la sfârșit pasajele sau părțile care mi se par că nu necesită o muncă specială, de pildă părțile scrise în adagio sau andante. Nu este obligatoriu să cânți la început opera în întregime. Aceasta se face ulterior. E adevărat că, pentru anumite lucrări, uneori acest lucru este important. Atunci cânt lent, examinând în ansamblu totul și, pentru ca să fiu conștiincios, repet unele pagini de câteva ori. Dar aceasta nu este necesar totdeauna. În ansamblu voi cânta după aceea. În primul moment este vorba de analiză, de o analiză absolut exactă. Problema este aceeași și în primul moment și mai târziu. Aici stau laolaltă atât țelurile tehnice cât și țelurile artistice fundamentale. Îmi reprezint dintr-o dată, chiar de la început, ceea ce voi face. În cele din urmă acest lucru este foarte simplu, deoarece în text este scris totul, sunt indicate toate nuanțele și toate tempourile... La început cânt lent. Apoi, imediat, chiar în prima zi, cânt în tempoul interpretării. Imprim dintr-o dată întreaga caracteristică, interpretez dintr-o dată. E adevărat că sunt pagini pe care le voi mai cânta lent, paginile care sunt mai grele. Încep lent, iar după aceea accelerez treptat, în mod involuntar. Este un obicei foarte rău... Atunci când cânt lent nu trebuie să cânt prea tare. Trebuie să cânt lent și ca și cum aș interpreta... Eu cânt lent numai acele opere care trebuie interpretate într-un tempo rapid, foarte rapid. Pe celelalte nu le cânt lent.. Cânți în mod lent în special pentru memorarea mișcărilor. Și pentru a verifica senzațiile... Când cânt lent vreau să mă simt liber pentru a avea o senzație fizică plăcută. Atunci totul iese egal, deși nu mă gândesc în mod special la aceasta. Eu cânt lent și precis. Apoi repet... Aceasta trebuie să fie o muncă sistematică și de lungă durată. Din păcate, în cazul meu acest lucru este aproape exclus din cauza lipsei de timp. Uneori merg și mă gândesc că trebuie să-l fac, dar adeseori nu reușesc [se remarcă amărăciunea artistului față de faptul de a fi obligat a face un lucru ce va rămâne nefinisat – n.m.]... *Învățatul pe dinafară depinde de termen. Dacă*

termenul este prea mic (3-5 zile) încep să învăţ pe dinafară aproape de la început. Dar este cam obositor şi rezultatul nu este prea trainic: ziua următoare pot uita [ceea ce se întâmplă şi elevilor pianişti ai şcolii noastre de muzică, deseori absolvind liceul fără a putea arăta repertoriile învăţate de-a lungul timpului. Cauza? Forţarea memoriei în vederea pregătirii unor examene în timp foarte scurt! -n.m.]. *Cel mai bine ar fi să nu fac acest lucru în mod special, deoarece şi aşa memorez destul de repede. Ar fi mai bine ca învăţatul pe dinafară să aibe loc fără constrângere"* (!) .

În ceea ce priveşte rolul reprezentărilor din afara muzicii în realizarea interpretării, Richter spune:

„Desigur că acest lucru poate avea importanţă, dar important este mai curând nu ce, ci cum. Adică, nu cutare lucru e într-un fel, iar altul altfel. Avem de-a face cu o stare calitativă, un fel de adaos la ceva. Imaginea poate apărea şi aici, dar nu în mod obligatoriu. Dacă mă gândesc la imagine, o găsesc imediat, dar pot să nu mă gândesc la acest lucru. Se întâmplă ca imaginile să nu fie totdeauna înţelese conştient. Şi nu totdeauna imaginea este destul de reliefată. În genere însă pot spune câte ceva despre fiecare operă pe care o cânt. Muzica nu poate fi ruptă de viaţă; ca orice artă ea îşi ia de undeva conţinutul său. (...) La mine nu există momente de îndoială; chiar de la început totul îmi este foarte clar în lucrarea propusă. În note se indică doar tot ce este principal. Fireşte, cu prilejul studiului totul se şlefuieşte; tot ceea ce simţi şi ai vrea să realizezi se studiază, îşi găseşte locul necesar. Dar nu-mi amintesc să fi existat momente de căutare. Multora li se pare că pianistul trebuie să fie gata definitiv pentru concert cu vreo 5 zile înainte. Eu consider că trebuie să cânt tot timpul. În ultima vreme studiez şi în ziua concertului şi destul de mult: câte 6 ore. Cânt diferite pasaje, fragmente, mai ales cânt cu adevărat. Acest lucru îmi ajută foarte mult. Se înţelege însă că nu trebuie să cânt lucrarea în întregime, pentru a nu o strica. Cânt totdeauna ceva din ceea ce voi cânta la concert. Nu cânt niciodată în afara programului. Dacă deodată îmi dau seama că n-am repetat încă un anumit scherzo din sonată, şi a sosit chiar ziua concertului şi s-a întâmplat ceva ce mă împiedică să-l mai pot repeta, atunci desigur că sunt foarte agitat"...

Evident că sistemul de lucru al lui S.Richter nu poate fi aplicat de către oricine, mai ales dacă are o structură temperamentală diferită. Oricum, chiar Richter avea să-şi modifice opinia pe parcursul anilor şi nu putem să nu observăm faptul că multe dintre descrierile sale conţin o anumită doză de regret şi că în final chiar recunoaşte că acest stil dăunează prin starea de agitaţie la care supune interpretul. Iar un interpret n-ar trebui să fie agitat, dacă nu doreşte să transmită această stare auditorului, lăsându-l confuz şi dezamăgit.

Concluziile care s-au desprins de pe urma acestui studiu psihologic, au fost următoarele:

1) Există două tipuri de muncă deosebite ale pianiştilor. La unii pianişti, procesul muncii se descompune în etape mai mult sau mai puţin delimitate: etapa reprezentării iniţiale a imaginii muzicale în ansamblul ei, etapa rezolvării problemelor pur tehnice, legate de automatizare, şi sinteza celor două etape precedente – etapa creării definitive a imaginii interpretării muzicale. La alţi pianişti rezolvarea problemelor pur tehnice este indisolubil legată de rezolvarea problemelor artistice ale creării imaginii interpretării muzicale.

2) Pianiştii care aparţin primului tip de muncă se împart la rândul lor în două categorii:

a) unii cântă operele studiate în întregime, căutând să-şi închipuie imaginea viitoare printr-un cântat imperfect ca sonoritate;

b) alţii descifrează imaginea muzicală în notele textului, fără să recurgă la cântatul cu instrumentul.

3) Pianiştii care aparţin primului tip de lucru utilizează două procedee diferite de muncă în ceea ce priveşte a doua etapă a studiului. În cadrul primului procedeu se urmăreşte automatizarea mişcărilor obţinută prin cântatul în tempo lent, în timp ce în cadrul celui de-al doilea procedeu automatizarea este obţinută printr-un cântat cât se poate mai apropiat de cel real.

4) Modul de creare al imaginii iniţiale în procesul cântatului arată existenţa unei varietăţi anumite de imaginaţie creatoare, de interpretare şi anume: reprezentarea sonorităţii ideilor pe baza perceperii unei sonorităţi imperfecte.

5) Imaginaţia pianistului interpret în procesul cântatului la instrument presupune un sprijin nu numai în sonoritate, ci în acelaşi timp şi în percepţia tactilo-motorie a cântatului.

6) În cazul imaginaţiei pure, adică a cântatului în gând, imaginea pianistică are în conţinut elementele reprezentării motorii. În a treia etapă de studiu, acest fenomen se manifestă cu deosebită claritate.

Psihologii au constatat că imaginaţia reprezintă o scurtătură folosită de creier, iar memoria este filtrul a ceea ce vedem sau credem că vedem, ca şi a ceea ce auzim sau credem că am auzit, susţine profesorul Stephen Kosslyn de la Universitatea Harvard. Informaţia acumulată în timp completează vederea ca şi auzul, ceea ce explică de ce deseori, deşi nu auzim clar, înţelegem ceea ce se spune. Explicaţia oamenilor de ştiinţă a constat în circuitul „dublu-sens" al creierului, cum tot astfel amintirile şi imaginaţia pot influenţa ceea ce avem în faţa ochilor sau ceea ce auzim. Profesorul Rudolfo Llinas a arătat că *„visarea şi starea de veghe s-ar putea să fie înrudite... Creierul însuşi pare a fi o maşină de vise"*. Ceea ce se întâmplă în creierul nostru este mai important decât ceea ce ne înconjoară. Simţul văzului, dar pot completa şi cu simţul auzului, sunt procese active care inventează, ignoră şi distorsionează imaginile furnizate de către canalele aferente de simţ, ochiul şi urechea. Noi ne creăm propriul univers şi propria realitate, susţin specialiştii. În exemplul din film,

atenția este focalizată asupra cazului unui bărbat tânăr, Kevin Chapell, al cărui sistem de recunoaştere a fost afectat în urma unui accident. Curios s-a dovedit a fi momentul în care prin pipăitul obiectelor el le recunoştea, deşi când îi erau prezentate pe diapozitiv nu putea spune ce sunt. Astfel, s-a demonstrat că subiectul desena obiectele respective din imaginație, şi nu pe baza imaginilor pe care le putea percepe. *In extenso*, cazul lui Ludwig van Beethoven implică o situație de procesare a creierului similară cu cea a lui Kevin Chapell. Pierzându-şi auzul în urma acțiunii unei substanțe nocive (plumbul) asupra zonei auditive, el a putut crea mai departe capodopere ale muzicii pe baza imaginației sale sonore. Cu alte cuvinte, cu cât vedem sau auzim concret mai puțin, cu atât ne imaginăm mai mult. (De consultat imaginea a 13-a a DVD-ului: „*Imaginația umană: funcții şi importanță*", anexat volumului 2).

Deci, interpretul este o persoană care domină mediul înconjurător prin percepțiile şi calitățile sale sufleteşti, racordate la cele ale creatorului. Toate acestea sunt facilitate de structura creierului uman. În procesul de căutare a imaginii interpretării muzicale, care constituie conținutul de bază al fazei primare de pregătire a operei muzicale, rolul conducător îl are imaginația. Rolul imaginației reproductive în activitatea muzicienilor interpreți este subliniat şi de cercetătorul rus Boris Mihailovici Teplov:

„*Așa numita imaginație reproductivă trebuie considerată ca o formă deosebită de imaginație şi ea are o importanță deosebită în întreaga viață psihică*".

Imaginile se construiesc în conformitate cu descrierea dată (schemă, desene etc.), adică la baza activității muzicale interpretative se află o asemenea imaginație. Notele constituie materialul de la care pleacă imaginația reproductivă a interpretului, mai ales în cazul în care el începe pregătirea unei lucrări necunoscute, când nu este formată nici un fel de imagine auditivă asupra acelei opere. [Adică imaginea vizuală care este partitura, motiv pentru care am făcut conexiunea dintre cele două zone importante ale creierului: cea vizuală cu cea auditivă, cele implicate în munca interpretului mai mult decât în cea a creatorului, în acest fapt constând diferența fundamentală dintre cei doi. Pentru că, dacă muzicianul creator se bazează mai mult pe lumea sa interioară, muzicianul interpret este obligat la un echilibru introvert-extravert.] În textul operei muzicale pianistul găseşte fixat, prin sistemul de semne specific, aspectul tonal al țesăturii muzicale, structura ritmică a operei marcată extrem de schematic şi indicații cu totul incomplete şi relative referitoare la sensul ei dinamic, la tempoul şi adesea la timbrul ce intră în alcătuirea imaginii muzicale. Textul, privit ca material de reprodus, se poate observa urmând două direcții esențiale diferite: cea a tonalității în jurul căreia gravitează sunete şi o direcție ce trebuie clarificată şi precizată în spirit creator, care include elementele ritmice, dinamice şi agogice, marcate în text cu totul incomplet, relativ, dând loc unor multitudini de interpretări cu deosebiri destul de mari. Aceste elemente se clarifică în prima etapă de studiu.

În lucrarea sa „*Psihologia aptitudinilor muzicale*", B.M.Teplov scria că unii oameni posedă un auz lăuntric abstract, pe când alții posedă unul întruchipat în toate amănuntele coloritului sonor, a nuanțării și a vieții ritmice a sunetelor. Teplov consideră auzul lăuntric, care reflectă sonoritatea muzicală în toată bogăția timbrului ei, drept a fi cu mult mai important și mai prețios decât auzul lăuntric abstract, care reflectă doar deosebirile de tonalitate ale sunetelor. La mulți compozitori, elementul sonor reprezintă o parte inseparabilă a imaginilor auditive. Mai însemnat este rolul pe care elementul de timbru îl joacă în reprezentările auditive ale muzicianului interpret, în fața căruia stă sarcina de a transpune opera într-o sonoritate concretă. Conform acestei teorii, auzul lăuntric desăvârșit trebuie să fie de fapt, prin particularitățile sale specifice, un auz lăuntric interpretativ. Țesătura timbralității sunetelor îi este dată în esență interpretului; imaginația lui creatoare trebuie să urmărească a reprezenta acea sonoritate concretă în care se realizează această țesătură a sonorității. Deci, imaginația pianiștilor este îndreptată către reprezentarea sonorității concrete, către reprezentarea nu doar a ceea ce va suna, dar și a modului în care va suna. În această etapă, imaginația îndeplinește și funcția de completare a legăturilor și elementelor țesăturii muzicale, corectând inexactitățile, notele false și multe alte aspecte ale acestei interpretări. Orientarea imaginației specifice interpretării și atât de importantă pentru interpret constă în tendința de a depăși limitele sonorității reproduse și percepute real, de a sesiza potențele de expresie pe care le conține opera într-o formă ascunsă și care nu se pot reflecta în mod complet și exact în notele textului. Interpretul este deci, un alchimist al muzicii.

B.M.Teplov a plecat de la datele existente în lucrările experimentale, care indicau existența a două tipuri de reprezentări: reprezentările fără timbru, neproiectate în afară și reprezentările care cuprind elementul sonor și care sunt proiectate exterior.

Un adevărat nucleu al imaginii interpretării este considerată intonația. B.V.Asafiev, cunoscutul muzicolog rus, înțelegea prin intonație realizarea sonorității fie prin auzul interior sau prin vocea interioară, fie cu ajutorul instrumentului. În acest caz intonația nu este numai o reproducere pasivă a semnelor proiectate vizual, ci *înțelegerea sonorității* nu ca o simplă abatere de la normă, a redării pure sau impure a sunetului. Acest muzicolog include noțiunea de intonație nu doar tonalității, ci și aspectului ritmic, dinamic, de tempo, de timbru al sonorității reale a muzicii. Ritmo-accentuarea, așezarea pauzelor potrivit sensului, tăria accentelor, dinamismul, apropierea de intonația vorbirii – toate acestea sunt mijloacele de expresie ale intonației specifice interpretării.

De obicei interpreții nu-și propun să interpreteze, ci să înțeleagă, nu să reintoneze, ci să găsească intonațiile care corespund spiritului operei muzicale studiate. Trebuie subliniat așadar, că modul în care concep interpreții sarcina

ce revine în acest sens interpretării prezintă foarte multe deosebiri individuale, strict legate de personalitatea artistică a fiecăruia.

Voi încheia prin a lăsa liberă vocea pianistului-pedagog **C.N.Igumnov**, cel care a şi deschis acest subcapitol:

„Anton Rubinstein spunea că pe estradă el nu încearcă niciodată stări sufleteşti. Totul trebuie făcut mai înainte şi turnat într-o anumită formă. Pe estradă întreaga atenţie este concentrată asupra reproducerii acestei forme. La noi, pianiştii, există o latură meşteşugărească, primitivă, pur mecanică, care te obligă să-i acorzi atenţie şi pe care trăirile personale o stânjenesc. E o mare primejdie când începi să trăieşti pe estradă stări sufleteşti. E uşor să cazi astfel în manierism, să calci simţul măsurii artistice, să exagerezi. Totuşi, interpretarea reuşită pe estradă este un proces de creaţie viu, în care reproducerea imaginii finite este înnoită prin apariţia unor noi particularităţi. Reuşita interpretării depinde de existenţa unei dispoziţii creatoare. Această dispoziţie este legată de o ascuţire a sensibilităţii artistice şi poate influenţa însăşi perceperea muzicii interpretate. ...Când interpretarea reuşeşte, imaginea muzicală se păstrează în trăsăturile ei generale, iar amănuntele sunt trecătoare. Dacă vei cânta opera numai ca ceva învăţat, va fi ceva mort. Interpretarea este legată de dispoziţia sufletească. Trebuie să aibă loc o reproducere creatoare a ceea ce ai conceput mai înainte. Pe estradă se realizează de obicei o ascuţire a sensibilităţii. Ea apare când omul este într-o dispoziţie deosebit de prielnică; însă nu apare totdeauna"...

Mergând pe această idee, pot afirma că „dispoziţia neprielnică" poate fi rezultatul unui conflict între personalităţile artistice: cea a interpretului şi cea a creatorului. Acest conflict duce spre exagerări, spre *manifestări schizoide*[95], ca rezultat firesc al incompatibilităţii dintre cerinţele emoţionale ale autorului şi cele ale interpretului. Conducerea şi dezvoltarea personalităţii artistice a interpretului pe un drum muzical străin de fiinţa sa va duce imanent spre tulburarea psihică şi fizică a acestuia. De acest aspect mă voi ocupa însă, în volumul următor.

** *** **

[95] *manifestări schizoide* – descărcări impulsive inadecvate, fiind o tendinţă patologică manifestată prin insolenţă, meditaţie şi abstracţie excesivă, un raţionalism morbid, un idealism rigid, toate fiind forme ale inadaptării sociale evolutive. Puseele de schizoidie aduc modificări în viaţa afectivă, sentimente ambivalente, paradoxuri şi ostilitate, schizoidul dovedindu-se foarte orgolios, prezentând oscilaţii între polul hipersteziei afective al hipersensibilităţii şi anesteziei sau indiferenţei afective.

BIBLIOGRAFIE

A

ABRAHAM, O. – „Das absolute Tonbewasstsein" în „Sammelbände der internationalen Musikgesellschaft", Ed. Breitkopf u. Härtel, Leipzig 1901/1902

ADLER, A. – „Cunoaşterea omului", Ed. IRI, Bucureşti 1996

ALEXANDRESCU, R. –„Ravel", Ed. Muzicală, Bucureşti 1964

ANFILOV, G. – „Fizica şi muzica", Ed. Tineretului, Bucureşti 1965

ATKINSON, R./ ATKINSON, C./ SMITH, E./ BEM, D. – „Introducere în Psihologie", Ed. Tehnică, Bucureşti 2002

B

BAGDASAR, N./ BOGDAN, V./ NARLY, C. – „Antologie filosofică", Ed. Universal Dalsi, Bucureşti 1995

BĂLAN, B. ş.co. – „Psihopedagogie", Ed. Polirom, Bucureşti 1998

BĂLAN, TH. – „Principii de pianistică", Ed. Muzicală, Bucureşti 1966

BEJAT, M. – „Talent, inteligenţă, creativitate", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti 1971

BENTOIU, P. – „Gândirea muzicală", Ed. Muzicală, Bucureşti 1975

BENTOIU, I. – „Dragoste şi voce de femeie: Valentina Creţoiu", Ed. Muzicală, Bucureşti 2003

BERLYNE, D.E. &.CO. – „Studies in the new experimental Aesthetics –Steps toward an objective Psychology of Aesthetic Apreciation", Ed. Hemisphere, Washington 1974

BIEMEL, W. – „Expunere şi interpretare", Ed. Univers, Bucureşti 1987

BINET, A. – „Psihologia raţionamentului", Ed. IRI, Bucureşti 2002

BLOODWORTH, V. – „Cheia către tine însuţi", Ed. Leda, Cluj 2004

BRADU–IAMANDESCU, I./ LUBAN–PLOZZA, B. – „Dimensiunile psihologice ale muzicii", Ed. Romcartexim, Bucureşti 1997

BRÂNDUŞ, N. – „Despre unele mecanisme ale comunicării orale şi/ sau caracterul skhizo–phrenic al interpretării muzicale" în „Revista Muzica" nr.3 , Bucureşti 1996

BREHMER, F. – „Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes" în „Beiheit 36 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie", Ed. Barth, Leipzig 1925

C

CIOCAN, D. – „O teorie semiotică a interpretării muzicale", Ed. UNMB, 2005

CORTOT, A. – „Muzica franceză pentru pian", Ed. Muzicală, Bucureşti 1966

CLAYBOURNE, A. – „Noţiuni despre gene şi ADN", Ed. Aquila, Oradea 2005

CUCLIN, D. – „Tratat de estetică muzicală", Ed. Oltenia, Bucureşti 1933

D

DAFINOIU, I. – „Personalitatea elevului" în „Psihopedagogie", Ed. Polirom, Iaşi 1998

DELACROIX, H. – „Psihologia artei", Ed. Meridiane, Bucureşti 1983

DICU, AL./ GOLU, M. – „Introducere în psihologie", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti 1972

DICŢIONARUL LIMBII ROMÂNE MODERNE, Ed. Academiei, Bucureşti 1958

DICŢIONAR ENCICLOPEDIC DE PSIHOLOGIE, Ed. UNB, FIF–Catedra de Psihologie, 1979

DICȚIONAR „LAROUSSE" DE MARI MUZICIENI, Ed. Univers Enciclopedic, București 2000
DICȚIONAR „GROVE" DE MUZICĂ ȘI MUZICIENI, Ed. MacMillan, London 1980
DICȚIONAR TEOSOFIC, Ed. Herald, București 1995
MIC DICȚIONAR FILOZOFIC, Ed. Politică, București 1973
DILTHEY, W. – „Trăire și poezie", Ed. Univers, București 1977

E

EINSTEIN, P. – „Intuiția", Ed. Univers Enciclopedic, București 1999
EYSENCK, H.J. & RACHMAN, S. – „The causes and cures of neurosis: an introduction to modern behavior therapy based on learning theory and the principles of conditioning", San Diego 1965

F

FASQUELLE – „Encyclopédie de la musique" vol. III, Paris 1961
FIELD, J. – „Handbook of physiology, S.I. – Neurophysiology", American Physiology Society, Washington 1960
FISCHER, G./ RIEDESSER, P. – „Tratat de psihotraumatologie", Ed. Trei, București 2001

G

GEBHARDT, M. – „Beitrag zur Erforschung des absoluten Gehörs im vorschulpflichtigen Kindersaiter" în „Archiv für die gesamte Psychologie", Akademische Verlagsgesellschaft, Leipzig 1929
GOLU, M. – „Sensibilitatea auditivă" în „Tratat de psihofiziologie", Ed. Academiei, București 1978
GOUGH, H.G. – „Manuel de l'Inventaire Psychologique de l'Université de Californie", Ed. du Centre de Psychologie Appliquée, Paris 1994

H

HARNONCOURT, N. –„Le discours musical", Ed. Gallimard, Paris 1993
HĂULICĂ, I. –„Fiziologie umană", Ed. Medicală, București 1999
HELMHOLZ, H. – „Die Lehre von den Tonempfindungen als psychologische Grundlage für die Theorie der Musik", Ed. Vieweg und Sohn 1915
HOLBAN, I. – „Realizarea personalității: hazard sau știință?", Ed. Enciclopedică Română, București 1971
HUFNAGEL, E. –„Introducere în hermeneutică", Ed. Univers, București 1981
HUSAR, AL. – „Ars longa: probleme fundamentale ale artei", Ed. Univers, București 1980
HUIZINGA, J. – „Homo ludens –Încercare de determinare a elementului ludic al culturii", Ed. Univers, București 1977

I

ILIUȚ, V. – „De la Wagner la contemporani", vol. III și V, Ed. Muzicală, București 1997 și Ed. UNMB 2001
IONESCU, C.A. – „Istoria psihologiei muzicale", Ed. Muzicală, București 1982
IONESCU, C.A. – „Educația muzicală", Ed. Muzicală, București 1986
ISPAS, A.T. – „Anatomia și fiziologia omului", Ed. Didactică și Pedagogică, București 2000

BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ

J
JANKÉLÉVITCH, V – „Ravel", Ed. de Seuil –Solfége, Paris 1956

K
KOGAN, G.M. – „La porţile măiestriei", Ed. Muzicală, Bucureşti 1963

L
LIPPS, TH. – „Einige psychologische Streitpunkte" în „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane" 1902

M
MESSIAEN, O. – „Technique de mon Langage Musical", Ed. Musicales Alphonse Leduc, Paris 1955/1956
MORGAN, R. – „Twentieth–Century Music: A history of musical style in Modern Europe and America", Ed. W.W.Norton, New York 1991
MORGAN, C. – „Introduction to psychology", Ed. McGraw–Hill II, New York–Toronto–London 1961
MOŞ, D. – „Hermeneutica discursului muzical", Teză de Doctorat UNMB 2005

N
NEACŞU, GH. – „Transpunere şi expresivitate scenică", Ed. Academiei, Bucureşti 1971
NEACŞU, I. – „Instruire şi învăţare", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti 1990
NEUHAUS, H.G. – „Despre arta pianistică", Ed. Muzicală, Bucureşti 1960
NICOLA, I. – „Pedagogie", Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1994

P
PAVELCU,V. – „Cunoaşterea psihologică şi sentimentul", Revista de Psihologie, Bucureşti 1937
PAVELCU, V. – „Psihologia pedagogică", Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1962
PĂSCULESCU–FLORIAN, C. – „Dinu Lipatti", Ed. Muzicală, Bucureşti 1989
PĂUNESCU, C. & CO. – „Terapia educaţională integrată", Ed. Pro Humanitate, Bucureşti 1994
PENNEBAKER, J .W. – „Opening up: the healing power of confiding in others", Ed. William Morrow, New York 1990
POPESCU–NEVEANU, P. –„Curs de psihologie generală" vol. I, Ed. Universal, Bucureşti 1976
POPESCU–NEVEANU, P./ GOLU, M. – „Sensibilitatea", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti 1970
POPESCU–NEVEANU, P./ ZLATE, M./ CREŢU, T. – „Psihologie", Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1995
POPA, C. – „Neurologie", Ed. Medicală Naţională, Bucureşti 1999
POPA, D. – „Cu părintele Galeriu: între Geneză şi Apocalipsă", Ed. Harisma, Bucureşti 2002
PRIBOI, R. N. –„Despre suferinţa mentală", Ed. Viaţa Medicală Românească, Bucureşti 2001

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

R

RĂDUCANU, D.M. – „Metodica studiului şi predării pianului", Ed. Conservatorului „G.Enescu", Iaşi 1977

RĂDULESCU–MOTRU, C. – „Psihologia poporului român", Ed. Paideia, Bucureşti 1999

RĂDULESCU–MOTRU,C. – „Timp şi destin", Ed. Saeculum, Bucureşti 1996

RÉVÉSZ,G. – „Zur Grundlegung der Tonpsychologie", Ed. von Veit, Leipzig 1913

REVISTA „OPUS" ANUL II, NR.2/ 1999, Ed. UNM Bucureşti 1999

REVUE INTERNATIONALE „LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION"/ „RECHERCHES POUR L'ÉDUCATION MUSICALE" No.1–2, Paris 1988

RIBOT, T. – „Logica sentimentelor", Ed. IRI, Bucureşti 1996

RIBOT, T. – „Psihologia conceptelor", Ed. IRI, Bucureşti 2002

RICOEUR, P. – „Eseuri de hermeneutică", Ed. Humanitas, Bucureşti 1995

RUBINSTEIN, A. – „Grande est la vie", Ed. Robert Laffont, Paris 1980

RUSU, V. – „Dicţionar Medical", Ed. Medicală, Bucureşti 2001

RUPP, H. – „Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten" în „Zeitschrift für angewandte Psychologie", Leipzig 1914

S

SALK, L. – „The role of the heart–beat in the relationship between mother and infant", Ed. Scientific American 1973

SCHLEIERMACHER, F. – „Hermeneutica –Studiu introductiv", Ed. Polirom, Iaşi 2001

SCHONBERG, H.C. – „Vieţile marilor compozitori", Ed. Lider, Bucureşti 2000

SLAMA–CAZACU, T./ FLORU, R. – „Atlas de Psihologie", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti 1968

SPYCKET, J. – „Clara Haskil", Ed. Muzicală, Bucureşti 1987

STERN, W. – „Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre", Leipzig 1928

STUMPF, C. – „Tonpsychologie" vol.I, Ed. von Hirzel, Leipzig 1883

Ş

ŞCHIOPU, U. – „Introducere în psihodiagnostic", Ed. Fundaţiei „Humanitas", Bucureşti 2002

ŞCHIOPU, U. – „Psihologia artelor", Ed. Fundaţiei „Humanitas", Bucureşti 2002

T

TAYLOR, S. – „Stress and development of illness" în „Health Psychology", New York 1986

TEPLOV, B.M. – „Probleme de psihologia muncii şi artei", Ed. de Stat pentru Literatură Ştiinţifică, Bucureşti 1952

Ţ

ŢÂRCOVNICU, V. – „Pedagogie generală", Ed. Facla, Bucureşti 1975

ŢUŢEA, P. – „Reflecţii religioase asupra cunoaşterii", Ed. Nemira, Bucureşti 1999

V

VANCEA, Z. – „Enciclopedie muzicală", Ed. Prietenii Cărţii, Bucureşti 1997

VIANU, T. – „Estetica", Ed. Orizonturi, Bucureşti 1996

VÎGOTSKI, I.S. – „Psihologia artei", Ed. Univers, Bucureşti 1973

BIBLIOGRAFIE ELECTRONICĂ

WHITFIELD, J. – „Brain disease shaped Boléro" în „Nature Reviews –january 2002": **www.nature.com/nsu**

BIBLIOGRAFIE RADIOFONICĂ

BĂLĂNUȚĂ, L. – „Şoapte şi lacrimi", Ed. Casa Radio, Bucureşti 1999

DOCUMENTE DISCOGRAFICE

Variante interpretative

1-5. **Hindemith, P.** – „*Variațiuni pentru pian şi orchestră: Cele 4 temperamente*": 1. Tema (6.02); 2.Variațiunea I „Melancolicul" (6.46); 3. Variațiunea a II-a „Sanguinul" (5.45); 4. Variațiunea a III-a „Flegmaticul" (5.38); 5.Variațiunea a IV-a „Colericul" (7.06).
Orchestra de cameră lituaniană; Dirijor: Saulius Sondeckis; Interpretă: **Tatiana Nikolaeva** (înregistrare din 1983)

6-8. **Brahms, J.** – „*Intermezzi*": 6. Intermezzo op. 118 nr. 2 în La Major (5.34); 7. Intermezzo op.119 nr.1 în si b minor (2.40); 8. Intermezzo op.119 nr.2 în mi minor (5.20).
Interpret: **Heinrich G. Neuhaus** (înregistrare din anii 1947-1952)
9. **Mozart, W.A.** – „*Variațiunile: Ah! Vous dirai-je,Maman*" în Do Major, K.V.265 (7.49)
Interpretă: **Clara Haskil** (înregistrare 1960)

10-12. **Mozart, W.A.** – *Sonata pentru pian nr. 8 în la minor*, K.V. 310: 10.Allegro maestoso (5.19); 11. Andante cantabile con espressione (5.58); 12. Presto (2.52)
Interpret: **Dinu Lipatti** (înregistrare live: Besançon, 16.IX.1950)

BIBLIOGRAFIE MUZICALĂ

FABER, F. – „Das Klavier-ABC: Ein Wegweiser für Erwachsene von der Note bis zur Interpretation", Ed. Robert Lienau Musikverlag, Frankfurt 1996

HINDEMITH, P. – „Theme and four varitions – The fpur temperaments", Ed. Eulenburg, Londra, 1948

POPESCU, O. – „Povestea notelor – Abecedar pianistic", Ed. Aramis, Bucureşti 2002

BCU "IACVICEVICI" UNIVERSITY LIBRARY

ILUSTRAȚII

ATKINSON, R.L. & CO. – „Introducere în psihologie", Ed. Tehnică, Bucureşti 2002

ISPAS, A.T. – „Anatomia şi fiziologia omului cu aplicaţii practice", Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 2000

SLAMA-CAZACU, T./ FLORU, R. – „Atlas de psihologie", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti 1968

* **„Noţiuni despre Gene şi ADN"**, Ed. Aquila, Oradea 2005

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

"PSYCHOLOGICAL CO-ORDINATES OF THE INTERPRETATIVE ACT"

Summary

Chapter I: "Generalities regarding the anatomic – physiologic and psychological research of the interpretative process"

1.1. Forward

It shows the preoccupation for the development of the most profound aspects about the performer in a double perspective: scientific and intuitive. The research starts from the wish of the pianist to self-knowledge.

1.2. Anatomic – physiological research: succinct presentation

The human organism is analyzed in the intention to show the link between the medical science and the musical one, with medical and scientific arguments, which starts from the cell structure and go to the human macro-structure.

The cell – essence of life, is proven to be a common element, for the human phenomenon, as well as for the sound one. The whole human organic evolution resembles to the structure of a musical work, even from an embryonic stage.

1.2.1. Central nervous system

The neuron, synaptic system, spinal column are described as extremely solicited elements in the activity of the pianist. It is scientifically proven the link between the brain cortex and audible sound reactions of the human body.

1.2.2. Brain or human encephalon

It is in detail described with its 3 main components: brain hemispheres, cerebellum and brain trunk. It shows the important role played by these in the coordination of different organs and systems of the human organism, as well as in the superior psychic activity – as, for example, the language (including the musical language).

There are made references to the cerebral and functional differences between the male and the female brain.

Audible analyzer

The mechanisms by which the human body transforms the vibration into sound are closely related to the cerebral cortex.

BCU "GEORGE ENESCU" NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

The limits of the human audibility are fixed between 20 and 20.000 c/s, proving the close connection between the area of audibility and frequency and sound intensity.

Visual information

The occipital lobe is designed the images generator. The anomalies of sight may lead to erroneous perceptions of reality, translated by the artist in bizarre effects, but original of images deformation.

The role of colors is basic in the realization of images, the reaction time of the human organism to visual stimulus being bigger than to sound stimulus.

Kinesthesia vestibular and cutaneous information

The vestibular receivers influence the orientation of human organism in space. Also, it is shown the importance of touching sense and of the motor apparatus (with localization in cortical parietal area) on the pianist's performances.

1.2.3. Skeleton, articulations and muscles of superior member

A. *The skeleton* of pianist's hand (analyzed from scapula to the phalanges is proven to be deal as a medium bone structure.

B. *Articulations* of hand – from the shoulder up to poignet – are essential for the piano playing performance, needing certain composition suppleness.

C. *Muscles* are in tight connection to the nervous system, which allow the perfecting of hand's movements.

1.3. Generalities regarding the psychological research of the interpretative process

I am sustaining the comprehension of the pianist's personality - as a re-creator of interpreted musical work – through psychological research.

1.3.1. General and musical research and language

A. The thought varies depending on age, education, experience and aptitudes. It is the most important aspect in the piano playing activity.

B. The language is an additive of thought, which also manifests under the form of a specific language, as the musical one. Its role is to transmit the essentialized idea and the affective message through the emotional intensity, meaning: to communicate.

BCU "IOAN SLAVICI" UNIVERSITY LIBRARY

1.3.2. Imagination and its role in the interpretative process

The imagination is a thought process, which consist in evocation of some established images by the objective reality. It is proven either productively – by the evocation of some mnemonic images (of the memory), or creatively – by the images construction.

1.3.3. Affectivity, emotional expressions and artistic activity

A. Affectivity. It shows the difference between emotion and feeling, between disposition and passion. The affective states are noticeable by the mimics modifications, gestures and vocal timbre. In the case of the pianist, the effect resents at the level of intensities and tempo of performed music approaches.

B. Artistic activity. An intense phenomenon studied by the experimental psychology. It is tightly connected to the coordination between mental and motor activity.

1.3.4. Weakness, attention and intuition

A. Weakness. It brings to the decrease of efficiency in piano playing work and it is connected to the motivation or interest shown to a certain activity, as well as to the level of appropriateness of customs.

B. Attention. It plays a fundamental role in knowledge profound study and acquisition, as well as in increasing of the efficiency in the pianist work. It is an instrument indispensable to the creation processes, being a selective orientation activity of the human psychic, educable and perfectible.

C. Intuition. It represents the sense by which one may know what it is beyond the logic thought. It makes an integrant part of the most evolved human psychic. The musical interpretative mastership has at its base and develops by equilibrated reunion of intuition and intellect.

Chapter II: "Psycho-pedagogy problems in the instrumental interpretative art"

2.1. Prolegomena

I am sustaining the importance of psychology in harmonious development of human being, in general, and of pianist child in particular. The correct or erroneous appliance of psychological laws in the pedagogic act may make the difference between the educational success and fail. The education and self-education – by the intentioned and non intentioned influences, contributes to the formation of personality and human knowledge.

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

2.2. Ontogenetic development and ages psychology

The psychic processes have their genesis in the childhood and transform during the individual's life.

2.2.1. Specific aspects to the human development in the first years of life

There are shown the anatomic – physiologic and psychic changes of the child. It is mentioned his difficulty (in the previous period to 10 years) in maintaining the attention. The development of attention realizes by playing, and the parents' duty is of choosing specific games for the child' s age.

2.2.1.1. Attitude stages of little child: non-verbal and verbal expression

The child's confrontation to reality – as an adaptation trial, leads to attitudes of mimic-pantomimic expressions, being orientation reactions that accompany in time the different activities of the child. This type of expressivity develops before the verbal one, becoming for the prior school child an auxiliary to which he frequently appeal to underline or substitute a verbal expression. This aspect may motivate the early approach of the child to sound world through piano.

Verbal expression

It needs a prior preparation of a longer duration. The musical language develops according to the same model, but on a different route, starting from the simple sound to the sound myriads.

Development of graphic expression

The importance of this expression type to the little pianist put in the situation to learn the musical signs is very high. The assimilation will produce easier in case of the association between signs with vivid colors and with forms specific to the world of children. The period of the first 3 years of life is essential regarding the self-trust and the creativity of the future artist.

2.2.1.2. Particularities of age and educative activity

The psychic and physical development of human being is a continuous process, but it is not a uniform process. There are presented the differences between the age period and age particularities.

The piano professor, the feature of whom is the individual work with different stages of age, is put in the situation to have strong psychology knowledge.

A. New-born baby (0-1 years old) born with an poor active inheritance and with a potentially rich one, which allows an intense physical and psychical

development in the first life year. The sensibility and propelling force are the first forms of child's adaptation to the environment.

B. Ante-prior-school (1-3 years old) wins experience by perfecting of the walking and speaking, which allows the child the solving of certain situations through activity and thought. The brain develops very much during this age period. Now he is appropriate the language and is apt to the coordination of movements, fact that recommends for starting the piano playing game.

C. Prior-school (3-6 years old) is dominated by game, by which he develops his perception, memory, thought, feelings, interests and will. It represents an important stage in the formation of the future pianist personality, by deepening the affective experiences, development of self discipline and courage.

D. Little scholar (6-10 years old). The passing from playing to the learning activity and schooling work provokes deep intellectual transformations, affective and voluntary, the child awaking the duties and obligations he has. It is the stage to which the child becomes apt for practicing intellectual games, as there will be seen the pianist one.

E. Scholar of medium age or the pubescent (11-15 years old). He represents the transition age between childhood and adolescence, being a very deep psychic-physical transformations. The work of pubescent becomes more independent, young pianist developing now his sense of responsibility, forming his custom to study alone. The influence piano teacher is very high during this period of age.

F. Scholar of high age or the teenager (15-19 years old). It is the most stable period from the physical and psychical point of view. The pianist activity is intensifying now, the teenager being a more equilibrated performer, showing his interest to the scientific aspect of the studied domain. It is the age that fundaments the basic character and features of the human and professional personality.

Conclusive ideas

Each child is a unique one, the knowledge of this universe is an obligatory act for the piano teacher. Based on this knowledge, it may be established the efficient didactic route for each human psycho-physical structure. In this aspect, it is extremely useful the conclusion of the "*Psycho-pedagogical docket*".

Intelligence, thee principal factor on which is going the educator's attention, is a unique complex that totalizes more intelligence forms.

BCU TRANSILVANIA

2.2.2. Learning and memorization processes from the psychological point of view.

2.2.2.1. Learning realizes in an assembly of processes based on memory. There are described the neuro-physiological details implied in the learning act.

A. Experimental methods of learning. The researches brought important data regarding the role of motivation in the learning act.

B. Human learning is considered superior due to the existence of language.

Among the vegetative indexes used in the study of conditioned and unconditioned reflexes to human (implied in the process of learning), one of the most frequent was the vase-motor reflex.

C. Customs are those complex acts learned, which include automatic components with fast development. In the formation of customs, the exercise is definitely. A big role is always played also by the action's purpose.

2.2.2.2. Memorization is one of the most important aspects in the selection of future pianists. It greatly depends on the conditions in which the fixation and action's content produce. The stages of memory are represented by encoding, storage and re-actualization. It is made the qualification in a short duration memory (acoustic encoded) and permanent memory or long duration memory (of a semantic type). The research proved that the process of information's consolidation lasts a few weeks, and the re-actualization may be perturbed by the emotional factors, an explanation of very high importance to the musical psychology.

2.3. Coordinates of the psychological research in case of children with musical aptitudes.

Musical psychology has the ration to exist as a branch of general psychology put in the charge of knowledge of the psycho-physiological particularities of a determined collectivity. There are developing researches upon the musical hearing, establishing the three fundamental types: the perfect pitch (that aptitude for exactly denomination a heard tone without a connection with other tone), the melodic hearing (it represents the perception, reproduction and recognition of sound heights, the sensibility for the differences between heights and the capacity of establishing the reports between them) and harmonic hearing (the consonance and dissonance perception, this type of hearing does not condition the presence of the musical aptitude, but it is a feature of the pianist hearing). Although, the musical researches request, continuously, to be renewed and adapted to the social-cultural requests and actual historical.

Chapter III: "Formation of the artistic personality"

This chapter is following the evolution of the pianist along his musical formation.

3.1. The selection criterions and the imperiously necessary criterions to the affirmation of the artistic personality

It is stressed the intellectual quality of the future musician, of whom fundamental features are will, patience, attention and power of concentration, spiritual diligence and musical clear-vision.

3.1.1. Patience is the capacity of a person's waiting, considering itself a disposition that represents the state of psycho-somatic preparation for making the piano playing activities.

3.1.2. Will is the psychic process that manifests through conscientious acts oriented towards certain well established purposes, being the decisive factor in the pianist work.

3.1.3. Attention and power of concentration depend equally of the interest shown for the study of music and of the intellectual level of pianist. The power of concentration is the capacity of maintaining for a long period of time the attention upon the instrumental activity.

3.1.4. Spiritual diligence denominates the constant action of the pianist for self-perfecting.

3.1.5. Musical vision or clear-vision refers to the capacity of intuition of the artistic message.

3.2. Components of the artistic personality

The artist is a *summum* of existent features in a unique combination for each one of them.

3.2.1. Dispositions and aptitudes

Dispositions are the premises for the development of various aptitudes.

Aptitudes represent those features that condition the successful accomplishment of certain activities. There are *artistic aptitudes,* responsible for the original creation of artistic activities and *intellectual aptitudes,* as

BCU IASI GEORGE ENESCU UNIVERSITY LIBRARY

psychic features that allow the acquiring of knowledge, the formation of customs and perceptions under a quick form.

3.2.2. Intelligence and temperament

The intelligence is the common fond of all activities, being the human general capacity of comprehension and judgment. The psychological researches proved that the intelligence is the framed mode in the interior of the human brain.

By the decisional, the man intellectualizes, the pianist being intensely solicited in this respect.

Temperament represents the energy-dynamic dimension of the personality, being conditioned by the nervous and endocrine system of the person. Four fundamental types of temperament establish: sanguine, choleric, phlegmatic and melancholic.

It is a sub-system of the personality which refers to a series of born particularities, becoming premises of the process of socio-moral evolution of the human being.

3.2.3. Character and affectivity: description

Character is a relational-value and self-adjustment sub-system of personality and expresses through an assembly of attitudes-values. The three dimensions of character are the energy, firmness and organization degree.

Pheno-type and formation of the character constitutes that complex and long duration process by which the geno-type (psychic features specific to the person) form and modify by the practical activity and experience acquired.

Affectivity represents the psychic processes that reflect the relationships between individual and environment under the form of living and attitudes as emotional expressions. In the context of any emotional phenomenon distinguish organic modifications, motor affective behaviors and subjective living. The affectivity is at the base of human psychic life, being one of the fundamental features of the pianist personality. The emotion degree is at high importance for the development of the learning process and piano playing perfecting.

Fright: definition and symptomatology

By fright it understands the whole of psycho-somatic dizziness that appear in the prior moment to the scenic appearances and even scenic. It is the equivalent of a disease, symptomatology being extremely various depending on the nervous types. In the prophylaxis of fright it is recommended the scenic exercise and a solid musical – instrumental preparation, together with a positive thought.

3.2.4. General reflections on musicality

Musicality is the psychic process that stay at the basis of realization with success of the musician activity. It is considered the nucleus of musical talent. Its most important features are mobility of intelligence, observation spirit connected to the musical discourse, memory and creative imagination, features of will and motivation. It is conditioned by the psychic and audible quality of the individual.

3.3. Artistic personality: specifically, resembling and differences reported to the general type of personality

It shows the conceptual difference between the human general personality and the artistic one, specific to the pianist.

3.3.1. Concept of personality and its features

Personality represents a bio-psycho-social system and human cultural, hierarchical organized, being the result of the superior synthesis of the biologic and psychological and social, expressed in a structured assembly of born and acquired dispositions, which reflect the specific mode of a person to behave.

3.3.1.1. Classification criteria and typologies of the personality

There distinguish the biologic and bio-psychic criteria , psychic and psycho-physiological criteria, psycho-social criteria and socio-cultural and historic criteria.

3.3.1.2. Characteristics of the personality structure

These are: totality, coherence and permanence or temporal stability of the personality.

The psychic feature represents the essential aspect of the person's psychic. The attribution of a feature is made on the basis of motivation, which condition the behavior manifestations.

3.3.1.3. Global view on the human personality

The personality psychology tries to describe and explain the inter-individual differences, synthesizing many processes that may influence the interactions of individual with environment. In the psychological research it is used the factorial analysis of which factors consist in the attentive study of neuroticism or un-adaptation, extroversion, opening to experience, amiableness and conscientiousness.

3.3.2. Artistic personality

It denominates the person with special aptitudes, who brings valuable contributions in the artistic domain, respectively musical-pianist playing. The artist is that the dominant features of his personality express, because the

BCU "STEFAN LUCHIAN" LIBRARY

talented human or genius subordinates many of the mobiles of his activity to the art that he owes. In these situations, the human is his talent, and his personality is fundamentally artistic.

The artistic personality is as pregnant as the level of aspects is higher. The quintessence of an artistic personality is in equilibrium established between the intellect and affect.

3.3.2.1. Artistic Romanian pianist personalities: Dinu Lipatti and Clara Haskil

It is put the accent on the character – psychological profile of the above mentioned personalities.

Dinu Lipatti is defined as a charismatic personality with a remarkable power of concentration, astonishing by the conviction and force of his interpretations. A noble and generous man, with a subtle humor and an acute spirit of analysis, he was the artist who considered as essential the emotional content of musical works, interpreted. He sustained that music is a problem of conscience.

Clara Haskil proved an early maturity, being a kind personality, predisposed to day dreaming, with an exceptional memory, refined hearing and native virtuosity skills. A hyper-sensitive structure, predisposed to getting ill, she will find her perfect refuge in her art. The artist's interpretations remark by sensibility and temperament, profound living and sound quality, being a human of nuances. An independent kind, loyal and moral, she had the instinct of musical expression, impossibly to win by work and will.

3.3.2.2. Opinions of several personalities from the international pianist world

The pianist art of XXth century has been leaded by the Russian interpretative school, fact motivated also by the level of scientific research, extremely high in the sector. In the sphere of creation psychology there have been made clearances referring to the pianist activity, of which central manifestation is the concert. Pianist interpretation realizes on the basis of memorizing, through a series of complex movements, coordinated following their previous automatic. In this act are taking part special psychic formations and psycho-physiological mechanisms, formed and educated. The psychological research suggests the genetic analysis, that follows the processes of interpret formation and of his aptitudes and the analysis of creation during the preparation period of musical works.

All pianists who participated to the research (Emil Gilels, Lev Oborin, Iakov Flier or Sviatoslav Richter) considered that the interpretative pianist art is likely to that art which is supported by the veracity and authentic sincerity, by simplicity and humanism in expressing the feelings and ideas.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. "M. EMINESCU" IAȘI

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2009/17
30

LELIA ŞERBĂNESCU
(căsătorită: RĂDULESCU)

Absolventă a Liceului de Muzică „Dinu Lipatti" în iunie 1994, la clasa de pian a profesoarei Lucia Teodorescu. Licenţiată a Universităţii Naţionale de Muzică din Bucureşti – Facultatea de Interpretare Muzicală, promoţia 1999. A susţinut Masteratul în cadrul aceleiaşi Universităţi, având ca temă de studiu creaţia lui J.S.Bach, absolvind aceste cursuri de perfecţionare în iunie 2000 cu lucrarea „J.S.Bach şi gândirea sa instrumentală". Obţine titlul de DOCTOR ÎN MUZICĂ la data de 30 ianuarie 2008, acordat cu calificativul „Summa Cum Laudae" pentru teza intitulată „Coordonatele psihologice ale actului interpretativ", pregătită sub îndrumarea prof. univ. doctor Nicolae Brânduş (pianist, compozitor şi muzicolog) şi a doamnei psiholog prof. univ. doctor *Honoris Causa* Ursula Şchiopu (membră a Academiei Române, membră a Uniunii Scriitorilor şi Cavaler al Literelor, membru fondator al Revistei de Psihologie).

Activitatea sa ştiinţifică include prezentarea referatelor „Etno-structuri şi surse de inspiraţie folclorică în Sonata pentru pian şi vioară op. 21 nr.1 de Béla Bartók" (2002), „Interferenţe între preclasic şi modern în Suita pentru pian *Le Tombeau de Couperin* de Maurice Ravel" (2003), „Analiza stilistico-interpretativă a lucrării *Cantéyodjayâ* de Olivier Messiaen" şi „Generalităţi privitoare la cercetarea actului interpretativ din punct de vedere psihologic" (2004).

A participat la cursurile de măiestrie pianistică de la Ceské Budeïovicé – Republica Cehă în iulie 1997 şi la cele susţinute la Arad (în noiembrie 1999 şi septembrie 2000) de către prof. univ. Gabriel Amiraş de la Academia de Muzică din Trossingen – Germania, precum şi la cursurile de măiestrie în domeniul muzicii de cameră organizate de UNMB şi de către pianista Lorry Walfisch (S.U.A.) în anul 1996.

Cariera sa didactică începe în martie 2001, desfăşurându-se în cadrul Liceului de Muzică „George Enescu" din Bucureşti. În activitatea pedagogică obţine rezultate meritorii prin participările elevilor săi la concursuri naţionale şi internaţionale. De asemenea, promovează tinerii talentaţi ai clasei sale de pian prin participarea constantă a acestora la concertele Fundaţiei Culturale „Remember Enescu".

Susţine nenumărate recitaluri pe toate scenele importante din ţară şi concertează alături de Filarmonica Ploieşti sub bagheta dirijorului Ovidiu Bălan şi a Orchestrei de Cameră Radio, având la pupitrul dirijoral pe maestrul Ludovic Bács.

Participă la înregistrarea CD-ului medalion „Felicia Donceanu" apărut în 2007.

Repertoriul său acoperă o arie largă, de la lucrări de Bach, Haendel şi Scarlatti până la Messiaen, Stockhausen sau Nicolae Brânduş.

9 789734 205578

ISBN 978-973-42-0557-8